



**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ
НАУЧНО-
МЕТОДИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР С. В. Степанова
ЗАМЕСТИТЕЛЬ
ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА О. Ю. Шаропова

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Т. М. Андрианова	С. Г. Макеева
С. П. Баранов	И. С. Ордынкина
Н. Ф. Виноградова	А. А. Плешаков
Н. П. Иванова	Т. Д. Полозова
Н. Б. Истомина	Н. Н. Светловская
В. П. Канакина	С. В. Степанова
Ю. М. Колягин	Г. Ф. Суворова
Н. М. Коньшева	А. И. Холомкина
М. Р. Львов	О. Ю. Шаропова

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

Воспитательная работа,
трудовое обучение,
математика И. С. Ордынкина
Русский язык, чтение О. А. Абрамова
Природоведение,
изобразительное искусство,
физическая культура М. Н. Дементьева
Заведующая редакцией М. В. Савчук

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Н. М. Белянкова	Т. Г. Рамзаева
Н. М. Бетенькова	М. С. Соловейчик
А. А. Бондаренко	Л. П. Стойлова
И. П. Ильинская	О. В. Тарасова
З. П. Ларских	С. Е. Царева
Т. С. Пиче-оол	П. М. Эрдниева

В состав редакционного совета
входят все члены редколлегии

Учредитель
Министерство образования
Российской Федерации

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ
по печати 19 мая 2000 года
Свидетельство ПИ № 77-3466

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

101000, Москва, ГСП,
Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5.
Тел./факс: (495) 624-76-17
E-mail: nsk@n-shkola.ru

Оформление,
макет, заставки

В. И. Романенко
О. В. Машинская

Художник

Л. С. Фатьянова

Технический редактор,
компьютерная верстка

Н. Н. Аксельрод

Корректор

М. Е. Козлова

Отдел рекламы: И. А. Рыбина
Тел.: (495) 624-76-66

Электронная версия журнала:
<http://www.n-shkola.ru>

Редакция журнала «Начальная школа»
НЕ НЕСЕТ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
за содержание рекламных материалов

4 2012

Журнал
Министерства
образования
Российской
Федерации

Основан
в ноябре 1933

Автор современной
концепции журнала
В. Г. Горещкий



12 апреля — День космонавтики

Этот праздник традиционен для школьного календаря: космическая тема присутствует в математических задачах и диктантах, в рассказах на уроках по предмету «окружающий мир», космосу и космонавтам посвящены внеклассные и внешкольные мероприятия.

Учитель начальных классов *З. Г. Салахутдинова* (школа № 2, пос. Актюбинский, Азнакеевский район, Республика Татарстан) предлагает нарисовать космос.

Этому можно посвятить один из уроков изобразительного искусства или клубное занятие в группе продленного дня.

На подготовительном этапе учащиеся читают книги о космосе, собирают материал о космонавтах и оформляют альбом.

Занятие начинается с беседы, сопровождающейся показом слайдов о космосе.

Затем готовится основа для рисунка — лист бумаги раскрашивается яркими красками. Можно использовать гуашь, цветные карандаши или восковые мелки. Раскрашенный лист бумаги напоминает пестрое лоскутное одеяло (см. рис. на второй стороне обложки).

Затем весь лист тщательно натирается обычной свечкой и покрывается черной или темно-синей гуашью. Можно использовать черную тушь. Ждем, пока покрытие высохнет.

Вот теперь самое интересное. С помощью зубочистки учащиеся начинают «царапать» рисунки. На темном фоне появляются изображения планет, комет, астероидов, космических кораблей... Занятие это очень необычное, интересное. Дети проявляют инициативу, фантазию, находчивость, работают с удовольствием.

В конце урока организуется выставка детских работ.

Глядя на довольные лица учеников, педагог радуется их первым шагам в мире увлекательного рисования.

**НАШИ КОЛЛЕГИ**

Славный юбилей ученого (<i>Поздравляем Ю.М. Колягина</i>)	3
---	----------

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

С.Е. Царева. Формирование основ алгоритмического мышления в процессе начального обучения математике	5
О.В. Нюман. Проблемы формирования самоконтроля в процессе вычислительной деятельности	14
А.М. Черкасова. Опосредованная помощь при развитии познавательной самостоятельности	17
Д.В. Ставцева. Взаимосвязанное изучение краеведческого и геометрического материала в начальной школе	19
А.К. Мендыгалиева. Единый курс «Математика I–VI» — средство реализации преемственности в обучении математике в начальной и основной школе	23
Г.А. Бакулина. Морфемный разбор слова: новые подходы — новые возможности	29
А.А. Зарипова. Формирование лексикона учащихся в полиэтнической образовательной среде	33
Н.И. Любимова. Формирование цветовой картины мира в языковом сознании младшего школьника	37
А.Ю. Никитченков. Особенности литературного чтения колыбельных песен	41
Л.В. Строганова. Литературоведческий аспект курса «Литературное чтение»	45
М.Н. Ахметова, Д.О. Подоляк. Метапоэтический текст в метафорическом дискурсе преподавания предмета «окружающий мир»	50
Л.А. Баранчикова. Сухолюбы для школьного цветника	55
Димитр Илиев Балкански. Формирование и развитие коммуникативных способностей в групповой изобразительной деятельности	63

КАЛЕНДАРЬ УЧИТЕЛЯ

И.А. Немова. Праздник прощания с Азбукой	70
С.П. Сапрыкина. Дню Победы посвящается	73

ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

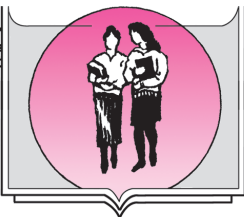
С.Н. Степанова. Реформа начальной школы Англии	76
---	-----------

НАМ ПИШУТ

Х.И. Приезжева, С.И. Плетнева, Т.В. Казачкова. Важное звено учебного процесса	81
--	-----------

В ЛАБОРАТОРИИ УЧЕНОГО

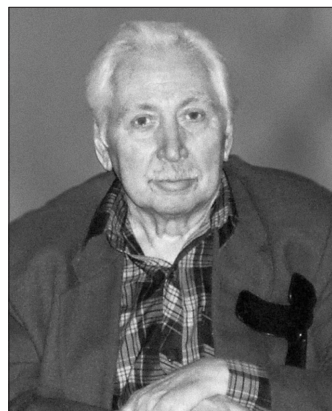
М.И. Бочаров. Ситуационное обучение информационной безопасности в начальной школе	84
А.А. Мусина. Информационные технологии как ядро программы развития класса	87
Г.С. Батршина. Способы и средства развития логического мышления младших школьников	91
С.Я. Ромашина. Функции иностранного языка в современной системе образования	94
И.В. Кузнецова. Влияние внеучебной деятельности на становление валеологической культуры	98
Р.У. Турежанова, Б.У. Мингбаева, Н.Х. Хафизова. Воспитание и профессиональная ориентация учащихся начальных классов средствами народного творчества	101
Краткое содержание некоторых статей номера на русском и английском языках	105
<i>На нашем сайте</i> (о профилактике детского суицидального поведения)	75
<i>Подписной абонемент</i>	104



Славный юбилей ученого

25 апреля 2012 г. исполняется 85 лет со дня рождения академика Российской академии образования, заслуженного учителя РФ, заслуженного деятеля науки РФ, доктора педагогических наук, профессора **Юрия Михайловича Колягина**.

Дорогой Юрий Михайлович! Поздравляем Вас с юбилеем. Примите искренние пожелания доброго здоровья, счастья, благополучия и удачи во всех начинаниях от ваших коллег, друзей, учеников, которым Вы дарите доброту, дружеское участие, научные идеи и практические советы. Вы вселяете в нас оптимизм, веру в творческие успехи и победы на жизненном пути.



Результаты научно-педагогической деятельности видного ученого, методиста, заслуженного учителя РФ Юрия Михайловича Колягина, отраженные в его многочисленных научных трудах и публикациях (их более трехсот), и которые являются выдающимся вкладом в развитие педагогической науки и практики России, отмечены медалью К.Д. Ушинского, знаками «Отличник народного просвещения РСФСР», «Отличник народного просвещения СССР». Многие его работы переведены на иностранные языки: английский, испанский, японский, болгарский, польский, корейский, афганский — и языки народов ближнего зарубежья.

Особое место среди работ Ю.М. Колягина занимают программы для начального обучения математике, созданные при его ведущем участии, учебно-методический комплект по математике для гимназий. Его монография «Задачи в обучении математике» (ч. I, II), изданная в 1977 г., по сей день является настольной книгой учителей, аспирантов и докторантов.

Ю.М. Колягин является титульным редактором учебников математики для начальной школы, выдержавших более десяти изданий. Он — автор учебников математики для подготовительных классов национальных школ.

Более тридцати лет в школах России и стран бывшего СССР дети учатся по учебникам алгебры, математики, автором которых является Ю.М. Колягин, а студенты техникумов и вузов — по его учебникам математики и методики преподавания математики. Школьные учебники математики для VII–XI классов, подготовленные при его участии, действуют в средних школах России с 1978 г. по настоящее время.

Юрий Михайлович стоял у истоков профильного обучения, им разработана его концепция, изданы учебники математики и их методическое сопровождение.

В научно-методических работах Ю.М. Колягина представлены различные методы изучения в школе ведущих математических понятий, освещен российский и



зарубежный опыт, разработана методика обучения математике на «задачах», в том числе оригинальная методическая модель дестандартизации учебных задач, которая позволяет учителю на базе любой задачи самостоятельно конструировать ее аналог, имеющий поисковый или проблемный характер.

Ученый обладает энциклопедическими знаниями, поэтому по праву является автором раздела о математике в Российской педагогической энциклопедии, а трехтомная монография «Русская школа и математическое образование» в 2010 г. стала лауреатом I степени Первого Всероссийского конкурса Научно-методического совета по математике Министерства образования и науки РФ «Лучшее учебное издание по математике» в номинации «История математики и математического образования».

Под научным руководством Ю.М. Колягина в Орловском государственном университете постоянно совершенствуется подготовка будущих учителей начальных классов и математики, в том числе для сельской школы. В вузе сформировалась крепкая научная школа ученого, активно поддерживающая его принципиальные позиции, связанные с видением прошлого, настоящего и будущего отечественной системы образования в целом и обучения математике в частности.

Ю.М. Колягин подготовил более 40 учеников, кандидатов и докторов наук.

В 85 лет Юрий Михайлович продолжает активно работать, заряжает нас своей жизнерадостностью, оптимизмом, желанием все познать, изучить, дойти до сути явлений и событий. Он активный пользователь Интернета, электронной почты и всего, что с этим связано. Юрий Михайлович не только освоил новейшие технологии, но и нашел им достойное применение: под его руководством создан УМК по математике для V–VI классов с активной компьютерной поддержкой. Основной девиз ученого — не только идти в ногу со временем, но и (как у врачей) не навредить детям, сохранить лучшие отечественные традиции математического образования.

Незаурядность академика Ю.М. Колягина и в том, что он, известный математик и

методист, является активным собирателем и ценителем книг, знатоком искусства. Юрий Михайлович всю жизнь пишет стихи, наполненные глубокой мудростью и искренней любовью к России, людям, живущим в ней.

Если трудно тебе — не склоняй головы.
Если горько тебе — зубы стиснув, терпи.
Ты спроси у лесов, ты спроси у травы
И услышишь в ответ — счастье не торопи.

Может, будет оно, может, спрячется в тень.
Оно сладко, как мед, и горько, как полынь.
Будет хмурым иль солнечным
будущий день —
Ты сквозь тучи сумей рассмотреть
неба синь.

Кто ответит тебе на извечный вопрос,
Что нас ждет впереди: суета иль покой.
Жизнь, увы, не проходит долиною роз.
Жизнь похожа, скорее, на берег морской.

Бьется в берег крутой громовая волна
Иль шипит, разливаясь у ног на песке,
То нежна, то коварна, то очень грозна,
То о неге поет, то о страшной тоске.

Не горюй, и не плачь, и не сетуй на жизнь.
Будь за счастье и солнце признателен ей.
Если трудно тебе — соберись и держись,
Верь, что черные дни светлых дней
не длинней.

Жизнь, как море, бежит — за волною волна.
В ней, как в море, то шторм,
то безветренный штиль.

Верь, наступит не раз золотая Весна,
Пока ветер по полю склоняет ковыль.

Пока птицы поют, не окончена жизнь,
Жизнь на каждом шагу говорит о себе.
Ты за счастье держись,
ты за радость держись —
Будь за все благодарен ты им и судьбе.

Благодарим Юрия Михайловича Колягина за благородство мыслей, уроки мудрости, беззаветное служение Отечеству.

*Министерство образования
и науки Российской Федерации
Редакция, редколлегия и редакционный совет
журнала «Начальная школа»
Орловский государственный университет
Colleги и ученики из всех регионов России*



Формирование основ алгоритмического мышления в процессе начального обучения математике

С.Е. ЦАРЕВА,

кандидат педагогических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет

Федеральные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) впервые в истории российского начального математического образования ввели понятие *алгоритм* в обучение математике и поставили задачу: обеспечить «овладение основами... алгоритмического мышления; ...записью и выполнением алгоритмов; ...умением действовать в соответствии с алгоритмом и строить простейшие алгоритмы». На первый взгляд кажется, что данные требования, возможно, относятся не к математике, а к информатике. Однако это не так. Алгоритм — понятие, возникшее в математике. Теория алгоритмов также разработана в математике, каждый раздел математики содержит алгоритмы. Информатика использует и развивает это понятие, поэтому перечисленные требования относятся как к информатике, так и к математике, к начальному образованию в целом, так как алгоритмы встречаются во всех областях знания и развитие алгоритмического мышления — задача всех учебных дисциплин. Данная статья посвящена характеристике понятий алгоритмической линии начального математического образования, их

роли в математическом образовании младших школьников и соответствующей подготовке учителя.

Следует отметить, что в российском школьном математическом образовании понятие *алгоритм* появилось гораздо раньше, чем были утверждены ФГОС НОО. Инициатором введения алгоритмической линии в математику начальной школы был Н.Я. Виленкин (1920–1991), известный советский математик, автор научно-популярных книг и учебников по математике для школы. Еще в 70-е годы прошлого века он утверждал, что в век «умных машин» детей нужно с начальной школы готовить к работе с ними. Эта подготовка, по его мнению, должна заключаться в формировании алгоритмического мышления [3, 35–37]¹.

Н.Я. Виленкиным уже тогда были созданы учебники по математике для начальной школы, в которых рассматривались понятия *операция, программа, алгоритм*. Автор этой статьи познакомилась с ними в 1978 г., когда Н.Я. Виленкин был в Новосибирске, на семинаре в Вычислительном центре Сибирского отделения РАН, специалисты которого первыми в стране начали

¹ В квадратных скобках указан номер и страницы работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



подготовку учащихся начальной школы к работе с вычислительной техникой. Наум Яковлевич тогда привез ротапринтное издание своих учебников для начальной школы, в которых были развернуто представлены понятия *операция, программа, алгоритм*. Специальная тема «Программа действий. Алгоритм» сохранилась с тех пор в учебниках Л.Г. Петерсон (выросших из тех давних ротапринтных книжек), первые издания которых были подготовлены в соавторстве и под руководством Н.Я. Виленкина (в них значились два автора — Н.Я. Виленкин и Л.Г. Петерсон).

В связи с требованиями ФГОС НОО понятие *алгоритм* в том или ином виде появилось или должно появиться во всех программах, комплектах учебников, методических пособиях к учебникам по математике для начальной школы. Теперь реализация богатого образовательного потенциала этой темы зависит от качества подготовки учителя, от степени понимания им сущности понятия алгоритма и возможностей темы в достижении учащимися личностных, метапредметных и предметных планируемых результатов обучения всем учебным предметам и в первую очередь математике.

Понятия *алгоритм, алгоритмическое мышление, алгоритмическая культура* являются сложными понятиями, относительно которых в педагогической и методической литературе еще не сформировано общепринятое представление.

Алгоритм — это фундаментальное математическое понятие, продукт человеческой деятельности [6]. Алгоритм есть особый способ описания последовательности операций для осуществления определенных процессов человеком или машиной. Алгоритм — это способ удержания информации о действиях, обеспечивающих повторяемость процессов перехода от исходного состояния некоторого объекта к конечному, от исходных данных к искомым результатам.

Следует различать алгоритмы и процессы, в которых можно выделить различные этапы, действия. Такие процессы называют *алгоритмическими*. Процессы утренних сборов в школу, чистки зубов, варки картофеля, развития лягушки и бабочки с после-

довательными превращениями, построения пчелами сот не являются алгоритмами, но могут быть отнесены к алгоритмическим процессам.

Известно, что слово *алгоритм* произошло от имени среднеазиатского ученого IX в. аль-Хорезми. Он «родился до 800 г., а умер после 847 г., жил и работал в Багдаде. ...Аль-Хорезми использовал индийскую позиционную систему счисления с нулем и сформулировал правила четырех арифметических действий над многозначными числами. Первоначально под алгоритмами понимали только эти правила...» [2, 173]. Обращаем внимание читателей на эту информацию: источником понятия *алгоритм* были арифметические действия, а потому логично было бы и в формировании представлений школьников об алгоритмах значимое место отвести алгоритмам арифметических действий.

Ю.А. Макаренков и А.А. Столяр пишут, что алгоритм — понятие, возникшее как ответ на вопрос: «Существует ли общий метод, позволяющий для любой частной задачи этого класса в конечное число шагов дать требуемый ответ...?» [8, 8, 9]. Ответы на этот и подобные вопросы позволили создать такие описания общих способов решения задач некоторого вида, что решение любой задачи этого вида становилось доступным многим «решателям», в том числе машинам, умеющим последовательно и правильно выполнять предписанные алгоритмом операции. Следовательно, понятие *алгоритм* и каждый конкретный алгоритм может быть содержательно понят, принят и даже изобретен учащимися только в связи с поиском ими общего способа решения задачи некоторого вида.

Изобретение алгоритмов значительно расширило возможности людей в использовании математики. Так, сегодня каждый выпускник начальной школы умеет выполнять четыре арифметических действия с натуральными числами, в том числе с большими. Между тем Д.Д. Галанин, автор ряда методических идей, нашедших развитие в современных системах обучения математике, сообщает: монаха Кирика, жившего на Руси в XII в., причислили к лику святых за многие благие деяния, среди которых наз-



ваны его первый на Руси математический трактат [10] и умение выполнять четыре арифметических действия с большими числами [4]. На Руси в XII в. для этого надо было обладать недюжинным умом и упорством, так как числа записывались в непозиционной, славянской системе и простых алгоритмов действий на Руси тогда не знали [4].

В Математическом энциклопедическом словаре понятие *алгоритм* характеризуется как понятие математики и информатики: «Алгоритм — точное предписание, которое задает вычислительный процесс (называемый в этом случае алгоритмическим), начинающийся с произвольного исходного данного... и направленный на получение полностью определяемого этим исходным данным результата. ...Алгоритмы прослеживаются в математике в течение всего времени ее существования. Общее понятие алгоритма сформировалось, однако, лишь в XX в.» [9].

В цитируемом выше пособии Ю.А. Макаренкова и А.А. Столяра [8] читаем: алгоритм — это «точное, понятное предписание о том, какие действия и в каком порядке необходимо выполнить, чтобы решить любую задачу из данного класса однотипных задач (для которого и предназначен этот алгоритм)» [8, 19]. Эти действия называют также *шагами, операциями*.

Для того чтобы некоторое предписание можно было назвать алгоритмом, необходимо, чтобы оно обладало следующими свойствами:

1) для каждого шага (кроме последнего) можно указать единственный (при данном выборе исходных объектов), непосредственно следующий за ним шаг, между которыми нет других шагов (дискретность);

2) алгоритм предназначен для решения не одной задачи, а любой задачи некоторого класса однотипных задач (массовость);

3) алгоритм однозначно задает последовательность действий и результат, он гарантирует получение результата за конечное число шагов (определенность, результативность);

4) исходные объекты, промежуточные и конечные результаты алгоритма конструктивны, т.е. они имеют четкие характеристики, их

можно построить, получить (конструктивность объектов);

5) действия, предписываемые алгоритмом, входят в систему действий исполнителя [8, 17–19].

Добавим также, что алгоритм не должен содержать действий, которые не влияют на получение результата. Так, например, некорректно называть шагом алгоритма письменного деления (деления «уголком») определение количества цифр в частном, так как результат этой операции не используется в других операциях этого алгоритма, при последовательном и правильном выполнении которых частное находится и без определения количества цифр в частном.

Знание учителем перечисленных свойств позволяет грамотно учить школьников распознавать и конструировать алгоритмы, овладевать алгоритмами школьного курса математики, в том числе вычислительными.

Второе свойство говорит о том, что необходимо ориентировать учащихся на поиск общего способа (а не на способ решения одной задачи) и тем более не на получение ответа задачи.

Пятое свойство алгоритма обуславливает необходимость такой актуализации у учащихся всех операций, входящих в изучаемый алгоритм, чтобы в момент знакомства или конструирования нового алгоритма каждый учащийся был бы в состоянии выполнить все операции алгоритма, пусть даже только для случаев применения алгоритма, запланированных учителем. Невозможность выполнить хотя бы одну операцию алгоритма делает его недоступным для учащегося.

Важной характеристикой алгоритма являются способы его задания. Перечислим основные способы задания алгоритмов, доступные учащимся начальной школы: а) словесное предписание (в виде памятки, инструкции, перечня шагов); б) образец выполнения, который задает алгоритм только тогда, когда исполнитель «считывает» с этой записи общий способ, а не способ решения данной в образце конкретной задачи; в) блок-схема; г) граф-схема. В качестве способов задания алгоритмов называют также алгоритмическую запись, формулу и таблицу. В информатике для представле-



Ниже приведены примеры алгоритмов курса математики начальной школы и названных выше способов их задания. Некоторые алгоритмы являются привычными для начальной школы и представлены в учебниках, некоторые изобретены учащимися, студентами и преподавателями.

1. Алгоритм вычитания для случаев вида $23 - 6$ ($6 > 3$), $13 - 8$ ($8 > 3$) изобретен первоклассницей на уроке заслуженной учительницы России Р.П. Шульги в школе № 41 г. Новосибирска.

1) $6 - 3 = 3$ — узнаем, сколько единиц не хватает в единицах уменьшаемого, чтобы вычесть из них все вычитаемое;

2) $20 - 3 = 17$ — вычтем недостающие единицы из десятков, получим искомую разность;

3) назовем результат: разность 23 и 6 равна 17.

2. Алгоритм вычитания для случаев вида $254 - 78$ ($78 > 54$), $1\,372 - 857$ ($857 > 372$) изобретен студентами вместе с преподавателем.

$$1\,372 - 857 = 1\,375 - 860 = 1\,315 - 800 = \\ = 1\,515 - 1\,000 = 515.$$

1) + 3, + 3; 2) - 60, - 60; 3) + 200, + 200;
4) вычитаем; 5) читаем результат.

Словесно описать данный алгоритм можно следующим образом:

— увеличим (или уменьшим) уменьшаемое и вычитаемое на одно и то же однозначное число так, чтобы новое вычитаемое стало оканчиваться на 0:

— увеличим (или уменьшим) уменьшаемое и вычитаемое на одно и то же круглое двузначное число так, чтобы новое вычитаемое оканчивалось двумя нулями и т.д., пока вычитаемое не станет числом, записанным одной значащей цифрой и нулями:

— выполним вычитание получившихся чисел, результат будет разностью исходных чисел, назовем ее.

3. Алгоритмы вычитания однозначного числа из круглого двузначного (для случаев вида $30 - 4$).

а) $30 - 4 = (20 + 10) - 4 = 20 + (10 - 4) = 20 + 6 = 26$. Это стандартный алгоритм,

$$b) \quad -1 \overbrace{30}^{10} - \underbrace{\begin{cases} 4 = 26 \\ 6 \end{cases}}$$

1. Определим число десятков разности как число, на 1 меньше числа десятков уменьшаемого.

2. Определим число единиц разности как число, дополняющее вычитаемое до десяти.

3. Назовем разность.

Этот алгоритм изобретен детьми.

4. Алгоритм нахождения значения числового выражения (правило порядка действий в выражении).

1) При вычислении значения выражения без скобок:

а) если в выражении есть только сложение и (или) вычитание или только умножение и (или) деление — выполнить эти действия по порядку слева направо;

б) если в выражении есть действия из групп сложение / вычитание и умножение / деление — выполнить сначала умножение и деление по порядку слева направо, затем выполнить сложение и вычитание по порядку слева направо;

в) результат последнего действия назвать значением выражения.

2) При вычислении значения выражения со скобками:

а) сначала выполнить действия в скобках, как в выражении без скобок (см. п. 1);

б) затем выполнить действия со значениями выражений в скобках;

в) результат последнего действия назвать значением выражения.

5. Алгоритм нахождения значения числового выражения конкретного вида.

$$\begin{array}{ccccccc} & 3 & & 2 & & 1 & & 5 & & 4 \\ \text{parallelogram} & \cdot & (\text{triangle} & + & \text{circle} & : & \text{square}) & - & \text{heptagon} & : & \text{trapezoid} \end{array}$$

Алгоритмы могут быть линейными и разветвленными, без циклов и циклическими. В приведенных примерах алгоритм 4 является разветвленным, остальные — линейными. Примерами циклических алгоритмов являются алгоритмы письменных



вычислений — сложения, вычитания, умножения в столбик и деления «уголком».

С понятием *алгоритм* тесно связано понятие *программа*: «программа — план действий, подлежащих выполнению некоторым исполнителем, обычно автоматическим устройством; ...предписание, алгоритм» [9, 494]. «Алгоритм является более общим понятием, чем программа, ...программа для вычислительной машины — это запись алгоритма решения некоторой задачи в виде, пригодном для данной вычислительной машины» [7, 85].

Термин *алгоритм* закрепился в математике в связи с проблемой пошагового описания общего метода решения, а термин *программа* — в информатике в связи с проблемой разработки соответствующих форм задания алгоритмов, которые могли бы быть переданы для исполнения компьютерам.

Важной особенностью алгоритма является то, что в нем нет обоснования, что данная последовательность операций приводит к требуемому результату. Такое обоснование может приводиться в сопровождающих алгоритм текстах, оно необходимо при создании и изучении алгоритмов, в том числе при изучении алгоритмов школьного курса математики.

В методике обучения математике эта часть информации об алгоритме реализуется через понятия *теоретическая основа вычислительного приема (вычислительного алгоритма)* и *эмпирическая, предметная основа алгоритма*. Первый термин, добавив к употребляемому ранее термину *основа вычислительного приема* (Л.Н. Скаткин (1893–1981), ввела в употребление М.А. Бантова (1918–2008), один из авторов самых известных учебников математики для начальной школы, автор многочисленных статей, в том числе фундаментальной статьи «Система вычислительных навыков» [1], в которой и введено понятие *теоретическая основа вычислительного приема*. Второе понятие введено нами.

К необходимости введения понятия предметной основы вычислительных алгоритмов нас привел случай на уроке математики в I классе на тему «Вычитание вида $30 - 7$ » (алгоритмы За и Зб, представ-

ленные выше). После актуализации способов вычислений с однозначными числами и правил вычитания числа из суммы учитель создал проблемную ситуацию, предложив среди освоенных случаев вычитания и новый. Выход из затруднения первоклассники искали через моделирование вычитания на демонстрационных счетных палочках: 30 — это 3 пучка по 10 палочек, вычесть 7 — удалить 7 палочек. Для выполнения действия один пучок развязывают. Пучков становится на один меньше. Забрав 7 палочек из 10 палочек развязанного пучка, получили 3 палочки — число, дополняющее вычитаемое 7 до 10.

Запись $30 - 7$ на доске дополнилась знаком равно и результатом вычитания: $30 - 7 = 23$. Ученики нашли результат вычитания для нескольких подобных пар чисел с демонстрацией действия на счетных палочках, делая короткую запись на доске и в тетради. Затем вычисления производились без палочек и без записи. Ученики работали активно и уверенно, но вдруг учитель вспомнил, что у нее была предусмотрена и развернутая запись вычислений, отражающая теоретическую основу рассматриваемого вычислительного приема — правило вычитания числа из суммы, которое изучали на предыдущих уроках: $30 - 7 = (20 + 10) - 7 = 20 + (10 - 7) = 20 + 3 = 23$. Она решила «исправить» положение. Опираясь на изображения пучков палочек, учитель сделала нужную запись на доске, ученики записали ее в тетрадь. Учитель вновь дала задание на вычитание: из 20 вычесть 3, из 40 вычесть 6 и т.д. Однако учеников как подменили: они не поднимали руки, не называли результаты, с большим трудом следовали за подсказками учителя. При анализе урока мы вынуждены были сделать вывод, что длинная запись и правило напугали учащихся, перечеркнули достигнутое понимание происходящего. Призванное обосновать, т.е. сделать более убедительной правомерность операций соответствующего алгоритма, правило, как слишком громоздкое и сложное для первоклассников, оказало противоположное действие.

На наш взгляд, теоретическая основа может быть использована в обучении школьников более старшего возраста и



лишь в некоторых случаях при обучении первоклассников. При этом нужно понимать, что чем длиннее математическая запись обосновывающего положения, тем менее информативна она для учащихся начальных классов, тем меньше она может выполнять функцию обоснования.

Теоретическое утверждение станет обосновывающим, убеждающим в достоверности чего-либо только для человека, овладевшего на некотором уровне теорией (в приведенном случае теорией арифметических действий), а также владеющего письменным математическим языком. Ни того, ни другого у первоклассников еще нет. Чем первоклассники точно владеют, так это действиями с предметами.

Предметные действия, богатый опыт которых есть у всех учеников, легко убеждают их в правомерности тех или иных операций, переходов от одних операций к другим. В связи с этим мы и ввели понятие *предметная (эмпирическая) основа вычислительного приема (алгоритма)*, которое может быть расширено до понятия *предметная (эмпирическая) основа алгоритма*. Мы утверждаем, что эмпирические, предметные основы алгоритма во многих случаях являются более убедительными, чем теоретические, а в ряде случаев будут преддверием теоретических основ.

Учителю также необходимо знать возможные способы представления алгоритмов в учебном процессе, например, такие, как в таблице на с. 11, 12.

Изобретение алгоритмов вызвано потребностью человека в сохранении удачной последовательности действий (приведшей к решению конкретных задач) для повторного применения и передачи другим людям. Обеспечить возникновение такой потребности у учащихся — значит создать действенный мотив для конструирования и усвоения ими алгоритмов, для развития алгоритмического мышления и формирования алгоритмической культуры.

Самое сложное — дать характеристику понятия *алгоритмическое мышление*. В психологической литературе такой вид мышления не выделяют. В методической литературе по информатике, в которой развитие алгоритмического мышления называют

главной задачей изучения информатики, алгоритмическим мышлением называют искусство размышлять, умение планировать свои действия, способность предусматривать различные обстоятельства и поступать соответственно с ними, способность легко рассуждать об алгоритмических процессах». Часто алгоритмическое мышление понимают как *алгоритмический стиль мышления*.

Поэтому мы солидарны с утверждением А.В. Копаева, что «в современной методической литературе, посвященной обучению информатике, сложно найти материалы, в которых не упоминается об алгоритмическом стиле мышления. Но еще сложнее найти публикации, в которых определяется это понятие» [6, 1]. Именно в его работе мы нашли, на наш взгляд, наиболее конструктивное описание алгоритмического мышления, алгоритмического стиля мышления: «...будем считать, что алгоритмический стиль мышления — это система мыслительных способов действий, приемов, методов и соответствующих им мыслительных стратегий, которые направлены на решение как теоретических, так и практических задач и результатом которых являются алгоритмы как специфические продукты человеческой деятельности» [6, 1].

Таким образом, основным признаком алгоритмического мышления можно считать способность к конструированию алгоритмов. Но так как алгоритм задает общий способ решения задач, то формирование алгоритмического мышления тесно связано с формированием общего умения решать задачи, так как прежде, чем задавать общий способ решения задач в форме алгоритма, нужно найти общий способ, затем исследовать возможность описания этого способа в форме конструктивных, однозначно понимаемых последовательных операций.

Кроме понятия *алгоритмическое мышление* в педагогической литературе широко используется понятие *алгоритмическая культура*. М.П. Лапчик называет алгоритмической культурой человека комплекс личностных качеств, обеспечивающих понимание «алгоритмической природы понятий» [7, 87], понимание значения алгорит-



Алгоритм «Деление с остатком: подбор остатка» (27 : 5, 3 : 4)

Теоретические и (или) предметные (эмпирические) основы алгоритма	Алгоритм	Образцы рассуждений	Образцы записей	Знания и умения, необходимые для освоения алгоритма
1. Свойство остатка: остаток при делении всегда меньше делителя (может быть равным 0). 2. Зависимость между результатом деления с остатком и его компонентами: сумма остатка и произведение частного на делитель равна делимому. 3. Делимость разности делимого и остатка: разность между делимым и остатком делится нацело на делитель. 4. Существует единственное число, меньшее делителя, вычитя которое из делимого (не делящегося нацело на делитель) получим число, делящееся нацело на делитель. 5. Предметные (эмпирические) основы: предметные действия деления предметов, количество которых равно делимому, по столько предметов (или на столько равных частей), каков делитель; предметные действия, моделирующие свойства деления с остатком	1. Возьмем любое число, меньшее делителя, в качестве остатка. 2. Вычтем его из делимого. 3. Если разность делится нацело на делитель, то делим ее на делитель; полученный результат будет частным, а подобранное число — остатком; иначе (если разность не делится нацело на делитель) возвращаемся к первому шагу и берем другое число в качестве остатка. 4. Называем результат: частным при делении числа на число будет число (из шага 3), а остатком — выбранное число	1. Развернутые рассуждения. Нужно разделить 27 на 5. 27 на 5 нацело не делится. Буду делить с остатком, подбирая остаток. а) Пусть остатком будет число 3. Разность делимого 27 и остатка 3 должна делиться нацело на 5. б) Вычту 3 из 27, получится 24. 24 на 5 нацело не делится. Значит, число 3 остатком не является. Возьму в качестве остатка другое число, например 4. Вычту 4 из 27. Получится 23. 23 на 5 тоже не делится, значит, 4 также не будет остатком. Пусть остатком будет число 2. Вычту из 27 это число. $27 - 2 = 25$. 25 делится нацело на 5, в частном получится 5. Значит, при делении 27 на 5 в частном получится 5, а остатком будет 2. $27 : 5 = 5$ (ост. 2). 2. Частично свернутые рассуждения. Нужно разделить 27 на 5. Нацело 27 на 5 не делится. Вычту из 27 число 1, получится 26. 26 на 5 нацело не делится. Вычту из 27 число 2, получится 25. Разделю 25 на 5, получится 5. Частное от деления	1. Развернутая запись. $\begin{array}{r} 27 : 5 \\ 3 \\ \underline{27 - 3} \\ 24 \end{array}$ 24 не делится на 5. $\begin{array}{r} 27 : 5 \\ 4 \\ \underline{27 - 4} \\ 23 \end{array}$ 23 не делится на 5. $\begin{array}{r} 27 : 5 \\ 2 \\ \underline{27 - 2} \\ 25 \end{array}$ 25 : 5 = 5 $27 : 5 = 5 \text{ (ост. 2)}$ 2. Частично свернутая запись. $\begin{array}{r} 27 : 5 \\ 27 - 2 = 25 \\ 25 : 5 = 5 \\ 27 : 5 = 5 \text{ (ост. 2)} \end{array}$ 3. Краткая запись. $27 : 5 = 5 \text{ (ост. 2)}$	1. Табличное умножение и деление. 2. Табличное вычитание. 3. Смысл деления с остатком. 4. Свойства остатка. 5. Свойство делимости разности делимого и остатка. 6. Зависимость между делимым, делителем, частным и остатком $(a : b = q \text{ (ост. } r) \Leftrightarrow a = bq + r, \text{ где } 0 \leq r < b)$. 7. Признаки делимости на 2, 3, 5, 9 и на составные числа: 4, 6, 12 и т.п.

Теоретические и (или) предметные (эмпирические) основы алгоритма	Алгоритм	Образцы рассуждений	Образцы записей	Знания и умения, необходимые для освоения алгоритма
		ния 27 на 5 равно 5, а остаток равен 2. $27 : 5 = 5$ (ост. 2) 3. Свернутые рассуждения. Нужно 27 разделить на 5. Из 27 вычтешь 1, будет 26. 1 не подходит. Вычту 2, получится 25. $25 : 5 = 5$ — получится 5. При делении 27 на 5 частное равно 5, а остаток равен 2. $27 : 5 = 5$ (ост. 2)		

мов в различных сферах деятельности и в познании. Наличие алгоритмической культуры предполагает также умение действовать по заданному алгоритму, строить описание способа решения задачи в форме алгоритма, обладать алгоритмическим мышлением, алгоритмическим стилем мышления.

Под алгоритмической культурой человека будем понимать комплекс личностных качеств и определенный уровень алгоритмического мышления, обеспечивающих понимание роли алгоритмов в различных видах деятельности, владение умениями действовать по заданному алгоритму, конструировать алгоритмы, осуществлять выбор и применение алгоритмов в своей деятельности.

Формирование алгоритмической культуры — это обеспечение понимания роли алгоритмов в различных видах деятельности на уровне, соответствующем возрасту учащихся, и формирование названных выше умений. Каждое из умений, характеризующих алгоритмическую культуру, опирается на знания из той области, для решения задач которой предназначены выполняемые и конструируемые алгоритмы. Каждое из названных умений состоит из более частных умений. Они основаны на знаниях о задачах, методах и способах их решения, на знаниях о самих алгоритмах, причинах их изобретения, назначении, возможностях и границах применения.

Разработка и использование алгоритмов для решения задач из той или иной сферы человеческой деятельности, в том числе познания, создает значительные возможности для повышения эффективности этой деятельности, а наличие алгоритмической культуры у действующего, познающего субъекта позволяет реализовать эти возможности.

Формирование алгоритмической культуры в процессе обучения математике возможно как с включением в содержание учебного предмета «математика» специальной темы «Алгоритмы», так и без такого включения. Однако ФГОС НОО ставит задачу формирования алгоритмического мышления, и потому при обучении математике необходимо явно рассматривать поня-



тие *алгоритм*. При этом термин *алгоритм* может использоваться с первых алгоритмов, встречающихся в содержании обучения математике. Такими алгоритмами являются, например, алгоритмы написания цифр, выполнения сложения при помощи присчитывания по единице, измерения длины и др.

О качестве обучения математике судят по многим показателям, в том числе по владению учащимися определенными алгоритмами. Для того чтобы знание конкретных алгоритмов было действенным, необходимо обеспечить понимание назначения алгоритмов, их особенностей, понимание их «человеческого» происхождения, многообразия возможных алгоритмов для решения задач одного и того же класса.

Ориентация обучения математике на развитие основ алгоритмического мышления, на формирование алгоритмической культуры увеличивает результативность обучения, усиливает развивающее воздействие, так как требует овладения «общими способами действий», что, по В.В. Давыдо-

ву [5], является необходимым условием развивающего обучения.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бантова М.А. Система вычислительных навыков // Начальная школа. 1979. № 11.
2. Вершинин О.Е. За страницами учебника информатики. М., 1991.
3. Виленкин Н.Я., Дробышев Ю.А. Воспитание алгоритмического мышления на уроках математики // Начальная школа. 1988. № 12.
4. Галанин Д.Д. История методических идей по арифметике в России. Ч. I. XVIII век. М., 1915.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
6. Конаев А.В. Алгоритм как модель алгоритмического процесса. URL: <http://www.rusedu.info>.
7. Лапчик М.П. Вычисления. Алгоритмизация. Программирование. М., 1988.
8. Макаренков Ю.А. Что такое алгоритм? Минск, 1988.
9. Математический энциклопедический словарь. М., 1988.
10. URL: <http://hbar.phys.msu.ru>.

РЕКЛАМА

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ФЕДОРОВ ПРЕДСТАВЛЯЕТ:

Изобразительное искусство Автор С.Г. Ашикова

Курс «Изобразительное искусство» для начальной школы разработан в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Учебники включены в Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях.

Завершенная предметная линия «Изобразительное искусство» выходит под редакцией А.А. Мелик-Пашаева, д.психол.н., члена Союза художников России, лауреата премии Правительства РФ в области образования, главного редактора журнала «Искусство в школе», и С.Г. Яковлевой, к.п.н., директора ФНМЦ им. Л.В. Занкова.

СИСТЕМА Л.В. ЗАНКОВА
55
ЛЕТ

Содержание учебников направлено на развитие воображения, наблюдательности, творческого потенциала ребенка, формирование у него художественного взгляда на окружающий мир. Большое внимание уделено приобретению школьниками первоначальных навыков работы в различных видах художественно-творческой деятельности.

Каждый учебник состоит из разделов: «Природа – главный художник»; «Мир цвета»; «Искусство в человеке»; «Человек в искусстве». Отличительная особенность учебников – функциональное распределение страниц. На страницах «Впечатление» (левая страница каждого разворота) подобраны тексты, фотоматериалы и репродукции картин, соответствующие заданной тематике. Правые страницы разворотов – «Выражение» – содержат пошаговое выполнение рисунка. Постоянные рубрики учебника – «Азбука рисования», «В мастерской художника», «Знакомство с музеем».



В комплект входят методические пособия и рабочие тетради «Лаборатория искусства».



Программа к курсу «Изобразительное искусство» включена в сборник «Программы начального общего образования. Система Л.В. Занкова».

По вопросам приобретения учебно-методической литературы обращайтесь:

- розница и мелкий опт – в книжные магазины вашего региона;
- крупнооптовые поставки – в издательство: 443099, г. Самара, а/я 116, тел./факс (846) 310-24-50, 310-24-70, факс 310-24-72.

E-mail: idf@fedoroff.ru, uchlit@rambler.ru. Интернет-магазин: www.zankov.ru/catalog/



Проблемы формирования самоконтроля в процессе вычислительной деятельности

О.В. НЮМАН,

Карельская государственная педагогическая академия, г. Петрозаводск

Согласно новым стандартам, выпускник начальной школы должен овладеть познавательными, регулятивными, коммуникативными и личностными универсальными учебными действиями.

Одним из регулятивных учебных действий является умение осуществлять контроль (самоконтроль) и оценку (самооценку) выполняемых действий.

«Учебное действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ» [3]¹. Из данного определения следуют важные выводы относительно образца (эталона) контроля: а) сопоставление с образцом осуществляется через предварительный образ, т.е. образец деятельности должен содержать в себе опорные точки, по которым происходит сравнение; б) контроль — это постоянное обращение к образцу, корректировка представлений о нем и его уточнение.

В начальном курсе математики можно выделить две главные содержательные линии: обучение решению задач и формирование вычислительных навыков. В данной статье мы остановимся на последней.

В процессе вычислительной деятельности очевидна необходимость применения самоконтроля для выполнения безошибочных вычислений. Кроме этого, формируемая на этом математическом материале привычка к самоконтролю будет способствовать развитию самоконтроля всей учебной деятельности.

При формировании самоконтроля у младших школьников в процессе вычислительной деятельности появляются две проблемы. Первая связана с необходимостью создания мотивации ученика к проверке и оценке собственных учебных

действий. Вторая заключается в том, что школьника надо научить создавать эталон (образец), с которым происходит сверка полученного результата или хода деятельности. Раскроем эти два аспекта формирования самоконтроля вычислительной деятельности у младших школьников.

Первая проблема определяется важнейшим фактором запуска самоконтроля — мотивацией к его осуществлению. Реализация самоконтроля находится в прямой зависимости от степени мотивации, которой человек руководствуется в своей деятельности. Побуждая индивида к выполнению деятельности, мотив запускает одновременно и его самоконтроль, с помощью которого человек проверяет правильность своих действий на пути достижения поставленной цели. Поэтому необходимо не только формировать навыки самоконтроля, но и воспитывать качества, которые побуждали бы младших школьников к должному самоконтролю в поступках, поведении, деятельности. На наш взгляд, учет именно этого фактора запуска самоконтроля имеет большое значение для развития у учащихся I–IV классов навыка самоконтроля учебной деятельности. Большинство учеников не проверяют выполненные вычисления просто потому, что не видят необходимости в этом учебном действии. Формирование потребности в самоконтроле развивается у учеников благодаря специальным заданиям и ситуациям, создаваемым учителем на уроке.

Опишем приемы создания потребности к самоконтролю, интереса к процессу проверки и оценки.

Для создания внутренней мотивации к осуществлению самоконтроля сначала необходимо предлагать задания, направленные на формирование внешней мотивации.

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



К ним можно отнести шифровки, цепочки, упражнения на восстановление последовательности, раскраски, мозаику, пазлы, кроссворды, задания с дополнительными условиями (например, все ответы должны быть четные), на поиск отличий и т.д. Такие упражнения содержат готовый внешний эталон, с которым происходит сравнение выполненного действия (например, полученное слово в шифровке, картинка в мозаике и т.д.). Чаще всего эти задания направлены на применение итогового самоконтроля. Приведем пример заданий-шифровок. Они могут быть двух видов: а) шифруются значения нескольких выражений; б) шифруется каждая цифра ответа. Второй вид шифровок используется редко, хотя такие упражнения полезны для проверки ответа при делении многозначных чисел, когда в частном получается число с нулем.

Задание 1. Выполни вычисления. Разгадай с помощью шифра слово, которое обозначает старинную русскую меру длины.

- 1) $99 : 11$ 4) $96 : 48$
 2) $66 : 33$ 5) $45 : 3$
 3) $78 : 6$ 6) $81 : 27$

Номер примера	1	2	3	4	5	6
Ответ						
Буква						

2	3	6	9	13	15	22	99
О	Ь	А	Л	К	Т	С	Ж

Задание 2. Вычисли. Расшифруй два слова, подставив под каждой цифрой ответа соответствующую букву.

68 578 : 34	0	1	2	6	7
58 968 : 28	Л	О	С	Ь	Н

Далее следует готовить учащихся к выполнению контроля и оценки учебных действий друг друга. Для этого необходимо организовывать работу в группах, парах.

С этой целью можно предлагать задания, ошибочность выполнения которых можно установить только в результате проверки.

Задание 3. Проверь вычисления, выполненные Мишей: $83 - 50 = (80 + 3) - 50 = (80 - 50) - 3 = 27$.

Какое правило надо повторить Мише? Составь и реши два примера на это правило. Проверь себя.

Необходимо отметить, что потребность к самоконтролю развивается у младших школьников через анализ собственных действий и их результатов. Особенно важно анализировать допущенные ошибки.

Для этого целесообразно организовывать диалог (в процессе или по окончании выполнения задания), предлагая ученику, допустившему ошибку, следующие вопросы: «Почему ты ошибся? Как можно проверить себя? Что нужно помнить при решении заданий такого вида?»

Вторая проблема формирования самоконтроля учебных действий, как было сказано выше, заключается в том, чтобы научить школьника создавать эталон. В большинстве случаев при выполнении вычислений эталона как такового не существует, представление о нем строится на основе некоторых опорных точек. Можно выделить два вида эталонов в вычислительной деятельности: эталон полученного результата и эталон способа действия. Первый из названных видов эталона применяется при осуществлении итогового самоконтроля, второй — пошагового.

Для проверки результата вычисления, т.е. для осуществления итогового самоконтроля, можно выполнить вычисления другим способом.

Например, ученик нашел произведение чисел 255 и 99, выполнив вычисления в столбик, и получил в ответе число 25 245. Проверить данное вычисление можно, используя следующий прием умножения на 99: $255 \cdot 99 = 255 \cdot (100 - 1) = 255 \cdot 100 - 255 = 25\,500 - 255 = 25\,245$. Ответы в первом и во втором случае совпали, следовательно, вычисление выполнено правильно.

Таким образом, для создания эталона результата вычислений необходимо научить школьников использовать разные приемы проверки, о которых шла речь в одной из наших статей [2].

Второй вид эталона в процессе вычислений — это эталон способа действия, в котором внимание фиксируется на операциях, выполняемых с некоторым математическим объектом. В каждом образце способа



действия есть конкретное (частное) и общее [1, 3]. Например, учитель, показывая образец вычисления значения выражения $45 : 3$, представляет образец деления именно для этих конкретных чисел, т.е. это только одно из возможных частных, которое ученик должен научиться вычислять. Показать все возможные случаи деления двузначного числа на однозначное невозможно, поэтому ученик должен усвоить общий способ вычислений данного вида, т.е. последовательность операций: «Разложу делимое на сумму удобных слагаемых; разделю каждое слагаемое на делитель; сложу полученные результаты». В данном случае эталон способа действия представляет собой алгоритм внетабличного деления двузначного числа на однозначное. При выполнении данных вычислений ученики часто ошибаются в первой операции алгоритма, т.е. неправильно раскладывают делимое на сумму удобных слагаемых. В соответствии с этим необходимо выделить еще одну опорную точку, на основе которой ученик может себя проконтролировать. Для того чтобы найти удобные слагаемые, необходимо выделить в делимом наибольшее количество десятков, которое делится на делитель.

Обязательным условием формирования самоконтроля на первоначальном этапе обучения является показ образца (эталона), по которому ученик мог бы осуществлять самоконтроль. В качестве эталона могут быть использованы специальные надписи, указатели, таблички и т.д.

Осуществление самоконтроля предполагает знание образца действия (наличие необходимого запаса знаний), а также знание, как им воспользоваться (умение пользоваться знаниями) [3].

Приведем примеры заданий для формирования умения конструировать образец (эталон) в процессе вычислений.

Задание 4. К каждому выражению даны три значения. Среди них одно верное. Найди его, не вычисляя, и объясни свой выбор.

$$24\ 048 : 6 \rightarrow \text{а) } 408; \text{ б) } 4\ 008; \text{ в) } 48.$$

$$21\ 140 : 7 \rightarrow \text{а) } 302; \text{ б) } 32; \text{ в) } 3\ 020.$$

$$7\ 500 : 2 \rightarrow \text{а) } 3\ 750; \text{ б) } 37\ 500; \text{ в) } 7\ 350.$$

Полезно предлагать задания, в которых необходимо выбрать эталон рассуждения, поскольку они также способствуют умению оценивать точку зрения человека, действующего иначе. Такие задания должны быть представлены в виде какого-либо сюжета, создающего эмоциональный фон.

Задание 5. Люда, Андрей и Марина проверяли, верно ли равенство $28 \cdot 9 = 242$. Прочитай их рассуждения.

Люда. $8 \cdot 9 = 72$, последняя цифра в ответе тоже 2, значит, правильно.

Андрей. $2 + 4 + 2 = 8$. 8 не делится на 9 без остатка, значит, в вычислении есть ошибка.

Марина. $242 + 28 = 270$, а $28 \cdot 10 = 280$. Значит, есть ошибка.

Кто из учащихся прав?

В следующем задании эталон представляет собой алгоритм выполнения сложения. В ходе его выполнения требуется восстановить правильную последовательность шагов алгоритма.

Задание 6. Буратино решил пример и составил письменный алгоритм решения, но пришла Мальвина и перепутала все шаги алгоритма. Восстанови правильную последовательность шагов.

$$\begin{array}{r} + 49 \\ 17 \\ \hline 66 \end{array}$$

Проговариваю: $49 + 17 = 66$.

Получаю 16. 6 записываю, 1 запоминаю.

Складываю десятки. 4 десятка да еще 1 десяток и 1 десяток, который запоминали.

Складываю единицы. 7 единиц да еще 9.

Получаю 6 десятков.

В данной статье мы затронули проблемы создания мотивации к самоконтролю и обучения созданию эталона в процессе вычислений, привели примеры соответствующих заданий. В заключение подчеркнем, что для формирования самоконтроля у младших школьников необходимо постоянно привлекать их к проверке и оценке собственных учебных действий.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Артемов А.К. Образцы действий в обучении математике // Начальная школа. 1989. № 2.



2. Нюман О.В. Самоконтроль как условие развития рефлексивных умений учащихся начальных классов// Начальная школа. 2009. № 7.

3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко; Авт. вступ. ст. и коммент. В.В. Давыдов; Академия наук СССР. М., 1989.

Опосредованная помощь при развитии познавательной самостоятельности

Уроки математики

А.М. ЧЕРКАСОВА,

аспирант, Астраханский государственный университет

Одним из современных требований, предъявляемых к выпускнику школы, является обладание таким личностным качеством, как самостоятельность.

Самостоятельность, как известно, развивается в деятельности, а ведущей деятельностью младших школьников является учебная.

Данная статья посвящена проблеме развития самостоятельности младших школьников, проявляющейся в познавательной деятельности, т.е. познавательной самостоятельности.

Л.П. Аристова определяет познавательную самостоятельность как «способность ученика к деятельности, совершаемой без помощи со стороны» [1, 34]¹.

Н.А. Половникова понимает под познавательной самостоятельностью «...способность выполнения процесса овладения знаниями своими силами, самостоятельное добывание знаний в процессе решения типовых познавательных задач на основе общих подходов» [3, 131].

По определению Т.И. Шамовой, познавательная самостоятельность — это интегративное качество личности, связанное «с воспитанием положительных мотивов к учению, формированием системы знаний и способов деятельности по их применению и приобретению новых, а также с напряжением волевых усилий» [4, 69].

Л.Л. Габидуллина считает, что в младшем школьном возрасте можно говорить лишь об элементах самостоятельности, которые становятся базой проявления «самости» в среднем и старшем школьном возрасте, но говорить о полном отсутствии самостоятельности у младших школьников нельзя, так как многие из них проявляют заметное стремление и настойчивость в проявлении данного качества [2, 33].

Учителю начальной школы необходимо создать условия, способствующие проявлению познавательной самостоятельности учащихся.

Мы рассматриваем познавательную самостоятельность как способность ученика выполнить задание на основе адекватно предоставленной ему помощи или без нее.

Как правило, после объяснения нового материала и коллективного выполнения нескольких типовых заданий учитель требует от учеников самостоятельного выполнения подобного задания. В результате часть учащихся быстро выполняет задание, не прибегая к помощи педагога, часть останавливается на каком-то этапе решения и просит у него помощи, а часть даже не приступает к выполнению задания. Учитель вызывает к доске ученика, справившегося с заданием, он записывает решение на доске, а остальные переписывают его в тетрадь. Понятно, что таким пу-

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



тем нельзя добиться самостоятельности школьников.

Рассмотрим обучающие и контролируемые нами на уроках математики с целью развития познавательной самостоятельности младших школьников. Особенность их организации состоит в том, что в качестве опосредованной помощи учитель предлагает школьникам карточки, в которые включены задания с разным уровнем помощи.

Рассмотрим организацию самостоятельных работ на примере изучения темы «Решение задач на кратное сравнение». После объяснения нового материала учитель предлагает школьникам выполнить краткосрочную обучающую самостоятельную работу, рассчитанную на 3–5 минут и направленную на выявление уровня усвоения понятий *больше (меньше) в несколько раз*.

Карточка 1

Заполни пустые квадраты.

У Тани ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

У Оли ○ ○ ○ ○

У Тани кругов больше, чем у Оли, в раза.

У Оли кругов меньше, чем у Тани, в раза.

Карточка 2

Заполни пустые квадраты.

У Тани ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

У Оли ○ ○ ○ ○

У Тани кругов больше, чем у Оли, в раза.

У Оли кругов меньше, чем у Тани, в раза.

: =

Карточка 3

Заполни пустые квадраты.

У Тани ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

У Оли ○ ○ ○ ○

У Тани кругов больше, чем у Оли, в раза.

У Оли кругов меньше, чем у Тани, в раза.

: = — во столько раз у Тани кругов больше, чем у Оли, или у Оли меньше, чем у Тани.

Карточка 4

Заполни пустые квадраты.

У Тани ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

У Оли ○ ○ ○ ○

У Тани кругов больше, чем у Оли, в раза.

У Оли кругов меньше, чем у Тани, в раза.

$8 : 4 = \square$ — во столько раз у Тани кругов больше, чем у Оли, или у Оли меньше, чем у Тани.

Карточка 1 не предполагает наличие помощи.

В карточке 2 сообщается, какое матема-

тическое действие надо применить, чтобы заполнить пустые квадраты.

В карточке 3 поясняется, что ученики узнают в результате деления.

В карточке 4 указаны делимое и делитель, ученики должны только выполнить деление, найти частное и заполнить пустые квадраты.

После изучения данной темы учитель может предложить следующую самостоятельную работу.

Карточка 1

С первой яблони собрали 40 кг яблок, а со второй — 10 кг.

На какие вопросы можно ответить с помощью равенств: $40 : 10 = 4$; $40 - 10 = 30$?

Карточка 2

С первой яблони собрали 40 кг яблок, а со второй — 10 кг. Во сколько раз больше собрали с первой яблони, чем со второй?

Ответь на вопрос задачи, используя краткую запись.

И ябл. — 40 кг ↘ в ? раза б.

II ябл. — 10 кг ↗

Карточка 3

С первой яблони собрали 40 кг яблок, а со второй — 10 кг. Во сколько раз больше собрали с первой яблони, чем со второй?

Реши задачу, используя краткую запись и подсказку.

И ябл. — 40 кг ↘ в ? раза б.

II ябл. — 10 кг ↗

: =

Карточка 4

С первой яблони собрали 40 кг яблок, а со второй — 10 кг. Во сколько раз больше собрали с первой яблони, чем со второй?

Реши задачу, используя краткую запись и подсказку.

И ябл. — 40 кг ↘ в ? раза б.

II ябл. — 10 кг ↗

$40 : 10 = \square$

Выполняя задание из карточки 1, ученики самостоятельно анализируют условие задачи и данные равенства, формулируют вопросы, вспоминая правила: при делении большего числа на меньшее мы узнаем, во сколько раз одно число больше или меньше другого; при вычитании из большего числа



меньшего мы узнаем, на сколько одно число больше или меньше другого.

В карточке 2 дается и условие, и вопрос задачи. Учащиеся решают ее, используя краткую запись в качестве подсказки.

В карточке 3 помимо краткой записи указывается, каким действием решается задача.

В карточке 4 сообщаются делимое и делитель, ученики должны выполнить деление и ответить на вопрос задачи.

Применение на уроках математики самостоятельных работ подобного характера дает возможность всем школьникам справиться с заданием, способствует положительному эмоциональному настрою учащихся, появлению у них желания выпол-

нить задание самостоятельно, так как разный уровень помощи позволяет всем ученикам справиться с заданием.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Аристова Л.П. Активность учения школьника. М., 1986.
2. Габидуллина Л.Л. Развитие познавательной активности младших школьников при коммуникативном подходе в обучении: Дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2003.
3. Половникова Н.А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении: Автореф. дис ... докт. пед. наук. Л., 1977.
4. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., 1982.

Взаимосвязанное изучение краеведческого и геометрического материала в начальной школе

Д.В. СТАВЦЕВА,

специалист по довузовской подготовке, Орловский государственный университет

Современная начальная школа в качестве важного критерия обучения выдвигает разнообразие и системность материала, позволяющего упорядочивать и углублять знания учащихся начальной школы. Существенно разнообразить, обогатить и систематизировать изучаемый материал помогает включение в процесс обучения вопросов краеведческого характера.

Обращение к истории педагогики свидетельствует о том, что проблема изучения и включения в обучение краеведческого материала не нова, но по-прежнему интересна и актуальна. Я.А. Коменский, выступая против схоластической системы обучения того времени, говорил о необходимости первоначального знакомства и изучения вещей, предметов и явлений, окружающих ребенка. Далее, по его мнению, происходит возрастание интереса педагогов к педагогической ценности познания окружающей действи-

тельности, мира и своей страны [1]¹. В нашей стране идею познания своей родины и своего края развивал К.Д. Ушинский. Он ввел термин и учебный предмет «отечествоведение», который преподавался совместно с родным языком в школе [2]. В первые годы советской власти в школе обучение и воспитание было ориентировано на широкое применение краеведческого материала, подбор которого осуществлялся учителем самостоятельно, но постепенно появилась тенденция снижения роли краеведческого материала, а затем подобный материал стал выступать лишь как дидактическое средство. Начиная с 90-х годов XX в. вновь вспыхнул интерес к изучению культуры и истории своей страны и малой родины. В настоящее время наряду с включением в процессы обучения и воспитания вопросов краеведческого характера появились учебные предметы *регионоведение*, *градоведение*, *московведение* и *петербурговедение*. Благодаря

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



этим предметам младшие школьники знакомятся с историко-культурным наследием и социально-экономическим положением родного города, края, региона, страны.

Присутствие краеведческого материала в процессе обучения предусматривает:

- расширение и углубление знаний учащихся;
- содействие гармоничному развитию личности младшего школьника;
- воспитание патриотизма, любви к своей Родине, родному краю;
- формирование гражданской позиции и самосознания, чувства гордости за свою Родину.

К сожалению, в настоящее время недостаточно реализуется потенциал возможностей, которые открываются при сочетании программного материала и вопросов краеведческого характера для повышения интеллектуального уровня школьников, формирования у них общекультурных и общечеловеческих ценностей, патриотического отношения к своему городу, краю, стране и пр. Однако и в этих условиях использование в учебном процессе местного краеведческого материала, который служит естественной наглядностью, окружающей ребенка, способствует более сознательному усвоению знаний.

Геометрия — уникальная наука, несущая огромный пласт информации, «работающей» как на развитие и формирование интеллектуальных качеств личности, так и на общекультурное развитие младших школьников. Однако, как правило, учитель направляет свои усилия только на воспитание математически грамотного ребенка, незаслуженно забывая о реализации культурного потенциала данного учебного предмета. Вместе с тем именно культурный потенциал геометрии способствует повышению интеллектуального уровня учащихся и развитию у них интереса к предмету и творческих способностей. Мы убеждены, что наиболее полно культурный потенциал геометрии можно реализовать, используя исторический материал, который активизирует творческую активность и познавательный интерес младших школьников, способствует всестороннему развитию математических умений и способностей; развивает ин-

теллектуальные качества учащихся, формирует духовную культуру подрастающей личности.

На уроке изучения геометрического материала и геометрических величин в начальной школе реализация идеи использования краеведческого материала может осуществляться по следующим направлениям:

- решение задач с краеведческим содержанием;
- творческое направление;
- экскурсионное направление;
- измерительные работы на местности.

Остановимся более подробно на каждом из этих направлений.

Работа, связанная с решением *задач с краеведческим содержанием*, определяется уместностью включения таких задач в различные этапы урока — подготовку к изучению нового материала, закрепление ранее изученного материала и др. Приведем примеры задач с краеведческим содержанием (для г. Орла и Орловской области), связанных с вычислением значений геометрических величин. (Свойства геометрических фигур следует отрабатывать специально.)

1. Вычислите площадь диорамы «Орловская наступательная операция», если ее высота 9 м, а длина 33 м.

2. В 1767 г. на постройку Смоленской церкви (ныне храм Смоленской иконы Божией Матери) был выделен участок земли шириной 18 саженей и длиной 30 саженей. Вычислите площадь выделенного участка, переведите полученный результат в квадратные метры, если 1 квадратная сажень приблизительно равна 5 квадратным метрам.

3. Высота обелиска в честь четырехсотлетия со дня основания города-крепости Орел 27 м, а колокольня Спасо-Преображенского собора г. Волхова выше обелиска на 13 м. Вычислите разными способами высоту пятиярусной колокольни храма Смоленской иконы Божией Матери, если известно, что она равна сумме высот обелиска в честь четырехсотлетия со дня основания города-крепости Орел и колокольни Спасо-Преображенского собора г. Волхова, да еще 122 см. Сделайте чертеж.



4. Вычислите высоту четырехъярусной колокольни Спасо-Преображенского собора г. Волхова, которая в 6 раз ниже Останкинской телевизионной башни в Москве, высота которой 540 м. Сделайте чертеж.

5. Высота обелиска в честь четырехсотлетия со дня основания города-крепости Орел в 12 раз ниже Эйфелевой башни в г. Париже, а Эйфелева башня на 175 м ниже Александрийского столпа в Санкт-Петербурге, высота которого 475 м. Вычислите высоту обелиска в честь четырехсотлетия со дня основания города-крепости Орел.

Решение задач с краеведческим содержанием поможет учащимся осознать значимость родного края, увидеть его красоту, узнать ранее неизвестные им факты. Такая работа поможет и в формировании соответствующих математических умений, навыков и представлений.

Творческое направление заключается в самостоятельном подборе младшими школьниками краеведческого материала и составлении на этой основе задач, сообщений, фотокомпозиций, презентаций, рассказов, коллажей, рисунков и др. Подобная работа существенно расширяет креативность и кругозор учащихся. Учитель руководит и направляет учеников, подкаывая направления (темы) сбора материала: «Выдающиеся ученые-математики нашего края», «Знаменитые геометры Орловщины», «Собираем мозаику (витражи) в нашем городе» (на геометрическом материале), «Я дом нарисую многоэтажный...», «Мосты и мостики» и др. При реализации данного направления важно предоставить ребенку самостоятельность и в преподнесении материала. Таким образом, изучение геометрического материала на краеведческой основе может быть интегрировано с уроками технологии и изобразительного искусства в начальной школе. Эти интегрированные уроки имеют ряд преимуществ перед обычными уроками в расширении кругозора учащихся, формировании у них интереса к знаниям, развитии нестандартного мышления, углублении, обобщении и систематизации знаний, соединении интеллектуального и предметно-прак-

тического видов деятельности, т.е. использовании сенсорного опыта ребенка при решении геометрических заданий, выявлении закономерностей, развитии и совершенствовании эстетического вкуса, получении практического результата деятельности учащихся на уроке, повышающего воспитательную ценность урока.

Экскурсионное направление подразумевает проведение экскурсий, игр на свежем воздухе, связанных с формированием пространственных и геометрических представлений. Экскурсии помогут младшим школьникам научиться видеть и выделять геометрические объекты в окружающей действительности, и, следовательно, геометрия не будет им в дальнейшем казаться безынтесерной и неприменимой в жизни наукой. Необходимо тщательно продумывать план и маршрут каждой экскурсии, обращать внимание школьников на наиболее «яркие» геометрические объекты, параллельно с этим давая знания о родном городе, крае и стране. О роли и значении экскурсионного метода в методике преподавания математики писал Н.Н. Шемянов; он ввел термин «чисто математические экскурсии» [3]. Такие экскурсии позволяют отрабатывать навыки количественного подхода к миру, сблизить с математическими методами изучение действительности, развивать мышление, наблюдательность, самостоятельность, дают материал для дальнейшей работы в классе (для бесед, докладов, рассказов, составления таблиц, диаграмм, графиков, планов, схем и др.).

Например, в I классе логично провести частично на улице урок, посвященный уточнению знаний о пространственных отношениях. Сначала целесообразно организовать игру с мячом. Суть игры заключается в следующем: ученики стоят в кругу, учитель бросает мяч ученику и задает вопрос о каком-либо предмете, находящемся неподалеку. Например: «Где находится скамейка?» (Скамейка находится справа, слева, впереди, позади и др.) Ученик, ответивший правильно, становится водящим и задает аналогичный вопрос одноклассникам. Далее можно предложить учащимся назвать пары предметов, про которые можно сказать, что один выше (шире, длиннее) другого, или, разде-



лив их на группы, предложить найти и назвать предметы, соответствующие определенной паре отношений: «ниже — выше», «уже — шире», «левее — правее» и др.

Измерительные работы на местности тесно связаны с экскурсионным направлением; зачастую уместно соединять экскурсионную и измерительно-вычислительную работу. Организация и проведение измерений на местности повышают интерес учащихся к математике, к месту, где они живут, его природе, рельефу, способствуют укреплению теоретических знаний, прививают практические умения и навыки обращения с инструментами и приборами, развивают глазомер.

Например, при закреплении темы «Периметр» экскурсия позволяет более наглядно проиллюстрировать само понятие, дает представления о различных способах измерения и др. Целесообразно в начале урока предоставить учащимся карту-схему маршрута, обсудить, какую геометрическую фигуру напоминает путь, как можно вычислить периметр. Далее на практике учащиеся вычисляют длину отдельной стороны этой фигуры различными способами: шагами, вытянутыми руками и др., — делают вывод о существовании проблем, связанных с неточностью измерений. Затем учащиеся вспоминают о современных стандартных единицах измерений и уже с помощью рулетки производят необходимые измерения и вычисляют периметр фигуры (путь).

Обобщая все изложенное, отметим уникальность краеведческого материала, помогающего в развитии разносторонней и интеллектуально богатой личности школьника. Особенно важно как можно раньше изучать с учащимися родной край и прививать любовь к нему, чтобы развивать их самосознание, воспитывать у них правильную гражданскую позицию. Именно поэтому необходимо включать краеведческий материал в уроки математики, особенно при изучении геометрического материала. Целенаправленное и планомерное использование учителем краеведческих сведений в обучении элементам геометрии в начальной школе позволяет разнообразить процесс обучения, сделать его более интересным, понятным, содержательным, тем самым повышая его развивающую функцию, показать младшим школьникам реальность и практическую ценность геометрии.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Коменский Я.А. Материнская школа / Пер. Д.Н. Королькова; Под ред., введ. ст. и примеч. проф. А.А. Красновского. М., 1947.
2. Ушинский К.Д. Пед. соч.: В 6 т. Т. 5 / Сост. С.Ф. Егоров. М., 1990.
3. Шемянов Н.Н. Экскурсионный метод в математике. Иваново-Вознесенск, 1925.



Единый курс «Математика I–VI» — средство реализации преемственности в обучении математике в начальной и основной школе

А.К. МЕНДЫГАЛИЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования, Оренбургский государственный педагогический университет

В настоящее время складывается новый взгляд на значение образования, которое должно не просто давать знания, умения и навыки, а способствовать формированию ценностных ориентаций подрастающего поколения. Социокультурные изменения, происходящие в современном обществе, акцентируют внимание на проблеме построения единого образовательного пространства. Необходимость реальной преемственности отдельных ступеней системы отечественного образования — проблема давняя, сохраняющая свою актуальность и на современном этапе совершенствования образования. Наиболее остро она возникает в двух ключевых точках — в момент поступления детей в школу (при переходе из дошкольного звена в школьное) и в период перехода учащихся из начальной в основную школу.

Неоднородность подходов к исследованию проблемы преемственности, недостаточная ее теоретическая разработанность в области обучения математике в начальной и основной школе, несогласованность в использовании учебников математики на этих ступенях обучения ставят задачу концептуальной разработки проблемы преемственности в обучении математике между этими звеньями.

Рассматривая процесс перехода учащихся из начальной школы в основную, психологи отмечают особенности подросткового возраста, оказывающие влияние на процесс обучения: ведущая деятельность — общение со сверстниками, освоение новых

норм поведения и отношений с людьми; формирование самооценки, характера; развитие логического мышления, способности к теоретическим рассуждениям и самоанализу, к оперированию абстрактными понятиями. По мнению Г.А. Цукерман, «...этот возрастной интервал воистину «ничья земля» в периодизациях психического развития, на которую одинаково безосновательно претендуют специалисты и по младшему школьному, и по подростковому возрасту. Кстати, ни те, ни другие не в состоянии содержательно освоить эту возрастную территорию, ибо она качественно отлична и от 8–9-летнего возраста — сердцевины школьного детства, и от 13–15-летнего возраста — сердцевины отрочества» [5]¹.

Вопрос изучения проблемы преемственности в педагогике в основном сводился к выяснению и уточнению связей между отдельными звеньями в системе образования (дошкольное — начальное, начальное — основная школа, основная школа — старшие классы, общеобразовательная школа — вуз и т.п.), связей в становлении личности учащегося, связей между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и внутри них, в содержании образования, в методах, формах и средствах обучения. Изучение этих вопросов представляет интерес для понимания особенностей сложившейся системы обучения. При этом в процессе преподавания отдельных предметов возникает необходимость разработки вопросов преемственности с методической точки зрения.

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



Для осуществления преемственности в рамках новой парадигмы математического образования как процесса становления личности человека посредством овладения им основами математических знаний и умений математической деятельности необходим комплексный, системный подход, в котором находят отражение логика построения основных содержательно-методических линий курса, учитывающая взаимосвязь и развитие изучаемых школьниками понятий, развитие мышления учащихся и психологические основы формирования учебной деятельности. По словам А.А. Столяра, «...необходима мыслительная, логическая программа, которая должна быть реализована в начальных и средних классах школы» [4]. Осуществление такого подхода выполнено в созданных курсах «Математика I–VI» (математика I–IV — автор Л.Г. Петерсон и математика V–VI — авторы Г.В. Дорофеев, Л.Г. Петерсон; математика I–VI — автор Н.Б. Истомина), что обусловлено близкими возрастными особенностями учащихся I–IV и V–VI классов, а также единой задачей математического образования — подготовкой к изучению курса математики в старших классах.

Выделим основные положения концепции математического образования на основе единого курса «Математика I–VI».

- Определение общих и специфических целей образования на начальной и основной ступени. Обучение математике в начальной школе обеспечивает предметную подготовку, достаточную для продолжения обучения в основной школе, расширяет представления о математических отношениях и закономерностях окружающего мира. Цель основной школы состоит в том, чтобы ввести учеников в систему наук, ознакомить их с основами научных знаний, развивать у них учебную самостоятельность, инициативность поведения. Это важно с двух позиций — поддержки усилий начальной школы, которая заложила основы учебной деятельности, сформировала желание и умение учиться, а также решения задач профильной старшей школы.

Этап подготовки к изучению систематического курса алгебры и геометрии соответ-

ственно должен рассматриваться как единый курс математики (с I по VI класс).

- Определение содержания курса «Математика I–VI» с сохранением основных содержательных линий. Содержание математического образования в начальной и основной школе, представленное в виде совокупности разделов, предполагает опору на достигнутое на предыдущей ступени обучения, дальнейшее расширение тем и разделов, перспективность обучения.
- Определение логики построения курса «Математика I–VI». В курсе необходима согласованность всех компонентов методической системы образования (целей, задач, содержания, методов, средств и форм организации обучения), обеспечивающих эффективное поступательное развитие учащихся, их успешное обучение и воспитание на данных ступенях образования.

Такое построение курса создает условия для целенаправленного включения в процесс обучения всех компонентов учебной деятельности — мотивов, учебных задач, способов действий, операций самоконтроля.

- Организация учебной деятельности на основе деятельностного подхода с использованием системы учебных заданий. Нацеленность курса математики на формирование приемов умственной деятельности позволяет реализовать в практике обучения деятельностный подход, ориентированный на компоненты учебной деятельности, и создать условия для овладения универсальными учебными действиями (личностными, познавательными, регулятивными, коммуникативными), которые необходимо рассматривать как целостную систему, что составляет сущность понятия «умение учиться». Средством организации учебной деятельности являются учебные задания.

При построении системы учебных заданий в обучении математике в I–VI классах необходимо учитывать особенности протекания учебно-воспитательного процесса в условиях новой парадигмы образования. Рассмотрим главные из них.



Образование, полученное в начальной школе, является базой, фундаментом всего последующего обучения. Особенностью содержания современного начального образования является не только ответ на вопрос, **что** ученик должен знать (воспроизвести, запомнить), но и формирование универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных и регулятивных сферах, обеспечивающих способность к организации самостоятельной учебной деятельности.

Преимущественно ориентированное обучение математике в начальной и основной школе базируется на приоритете развивающей функции математического образования.

Изучение математики в начальной школе имеет особое значение в развитии младшего школьника. Приобретенные им знания, первоначальные навыки владения математическим языком помогут ему при обучении в основной школе.

Таким образом, учебные задания побуждают учащихся анализировать объекты с целью выделения их существенных и несущественных признаков; выявлять их сходство и различие; проводить сравнение и классификацию по заданным или самостоятельно выделенным признакам (основаниям); устанавливать причинно-следственные связи; строить рассуждения в форме простых и составных суждений об объекте, его структуре, свойствах; обобщать, т.е. осуществлять генерализацию для целого ряда единичных объектов на основе выделения сущностной связи.

Исходя из этих особенностей, можно рассмотреть следующие принципы преимущественности в построении учебных заданий в начальной и основной школе, нашедшие отражение в едином курсе «Математика I–VI» Н.Б. Истоминой.

Принцип эвристической основы учебных заданий

Выполнение этого принципа при решении учебных заданий связано с «открытием» чего-то нового, значимого для учащегося. В методике этот принцип связан с эвристической функцией обучения математике и опирается на положение

П.П. Блонского о том, что «обучать ребенка — это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир» [2].

Эвристический характер учебных заданий определяется следующим: усваиваемые в процессе выполнения заданий способы действий предполагают творческое воплощение в других учебных заданиях; эвристическая деятельность осуществляется на более трудном материале; учебное задание снимает противоречия между старой и новой схемой действий, что способствует формированию у учащихся готовности к совершенствованию знаний, открытию нового. Приведем примеры.

Задание 1. По какому правилу подобраны выражения в столбце?

$26 \cdot 3$	$17 \cdot 5$
$60 + 18$	$50 + 35$
$126 \cdot 3$	$117 \cdot 5$
$300 + 78$	$500 + 85$

Это задание требует от учеников определенной догадки. А именно: чтобы найти правило, по которому, например, составлено второе выражение первого столбца, нужно сообразить, что множитель 26 в первом выражении следует представить в виде суммы двух слагаемых, а затем воспользоваться распределительным свойством умножения: $(20 + 6) \cdot 3$, тогда мы получим выражение $60 + 18$. Затем первый множитель следует увеличить на 100, тогда получим выражение $126 \cdot 3$, которое надо представить в виде суммы двух слагаемых: $(100 + 26) \cdot 3$ — и воспользоваться распределительным свойством умножения, получим $300 + 78$.

Задание 2. По какому правилу записан ряд чисел?

991, 992, 993, 994, ...

Продолжи ряд, записав в нем еще 8 чисел. Если возникнут затруднения, воспользуйся калькулятором. По какому признаку можно разбить числа, записанные в ряду, на две группы? Как называется самое маленькое четырехзначное число?

В процессе выполнения задания ставится новая учебная задача: научиться читать



и записывать четырехзначные натуральные числа, опираясь на имеющиеся у учеников знания и умения. Если учащиеся затрудняются в образовании нового разряда (единицы тысяч), предлагается воспользоваться калькулятором. После анализа полученного числа ученики последовательным присчитыванием единицы образуют следующие четырехзначные числа в ряду (в случае затруднения обращаются к калькулятору).

Учебные задания эвристического характера направлены на открытие и построение нужной системы операций, плана решения, приводящего к требуемому результату.

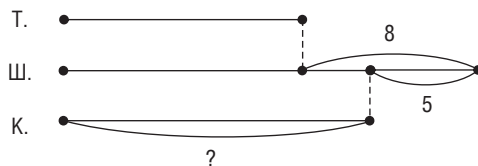
Принцип использования моделирования при выполнении заданий

Моделирование — это замена действий с реальными предметами действиями с их уменьшенными образцами, моделями, муляжами, макетами, а также с их графическими заменителями: рисунками, чертежами, схемами и т.п. При этом рисунки могут изображать реальные предметы (людей, животных, растения, машины и т.п.) или же быть условными, схематичными, т.е. изображать реальные предметы условно, в виде различных фигур: квадратов, кругов, прямоугольников и т.п. Предметное и графическое моделирование математической ситуации при выполнении учебных задач давно применяется в школьной практике. Как отмечает Л.Ш. Левенберг, «...рисунки, схемы и чертежи не только помогают учащимся в сознательном выявлении скрытых зависимостей между величинами, но и побуждают активно мыслить, искать наиболее рациональные пути решения задач, помогают не только усваивать знания, но и овладеть умением применять их» [3].

Особое место моделирование занимает при обучении решению задач, поскольку текстовая задача является вербальной моделью предметной ситуации, и для ее решения необходимо построить символическую модель, как правило, используя в качестве посредника модель графическую и схематическую. Поясним сказанное на примере.

1. В совхозе работают 37 трактористов, шоферов на 8 больше, чем трактористов, а

комбайнеров на 5 меньше, чем шоферов. Сколько комбайнеров работает в совхозе?



Такая модель дает наглядное представление об отношениях между данными и искомым в задаче. Анализируя задачу, учащиеся выясняют, что шоферов на 8 больше, чем трактористов, т.е. их столько же, да еще 8. Поэтому отрезок на схеме, изображающий численность шоферов, они начертят большей длины, чем отрезок, изображающий численность трактористов. А так как численность комбайнеров на 5 меньше, чем шоферов, т.е. их столько же, но без 5, то и отрезок, показывающий численность комбайнеров, должен быть меньше отрезка, показывающего численность шоферов. При таком моделировании выбор действия будет понятным и обоснованным, учащиеся не будут действовать наугад, механически манипулируя числами.

Ученик должен освоить различные виды моделей, научиться выбирать модель для выполнения учебного задания и переходить от одной модели к другой.

Принцип вариативности формулировки учебных заданий

Вариативность формулировки учебных заданий (объясни, проверь, оцени, выбери, сравни, найди закономерность, верно ли утверждение, догадайся, наблюдай, сделай вывод и т.д.) нацеливает учащихся на выполнение различных видов деятельности, формируя тем самым умение действовать в соответствии с поставленной целью. Учебные задания побуждают анализировать объекты с целью выделения их существенных и несущественных признаков; выявлять их сходство и различие; проводить сравнение и классификацию по заданным или самостоятельно выделенным признакам (основаниям); устанавливать причинно-следственные связи; строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его структу-



ре, свойствах; обобщать, т.е. осуществлять генерализацию для целого ряда единичных объектов на основе выделения сущностной связи. Рассмотрим следующие примеры.

Задание 1. Докажи двумя способами, что число 9 418 является корнем уравнения $47\,325 - x = 37\,907$.

Задание 2. Верно ли утверждение, что корни этих уравнений одинаковы: $534 - x = 0$; $831 \cdot x = 0$; $785 \cdot x = 0$?

В этом задании можно действовать по-разному: искать неизвестный множитель или использовать знание правила умножения на ноль.

Этот принцип позволяет создать условия для преодоления трудностей, которые могут возникнуть у учащихся в процессе применения ранее изученных знаний и умений для решения новых учебных заданий и при обосновании тех или иных утверждений, и обеспечивает целенаправленную деятельность по осознанию ранее усвоенных знаний, активизируя мышление учащихся при выполнении учебных заданий.

Принцип диалогической направленности в выполнении учебных заданий

Важной чертой учебной деятельности является коллективный характер ее выполнения, наличие диалогов, дискуссий, т.е. постоянное социальное взаимодействие учащихся и учителя, учащихся между собой. В ходе умело организованной учебной деятельности у учащихся возникает желание учиться и формируются необходимые умения. Это направление в последние годы довольно плодотворно стало использоваться авторами учебников математики (Н.Б. Истоминой, И.И. Аргинской, Г.В. Дорофеевым).

Учебные задания диалогической направленности предоставляют учащимся больше возможностей для выбора алгоритмов решения, способов выполнения действий и проведения доказательств, а следовательно, для организации диалога между участниками учебного процесса. Для успешности протекания диалоговых отношений важно стимулирование дискуссионного обсуждения, в ходе которого в языке учащихся присутствуют такие «управляю-

щие» конструкции, как: «Я предполагаю, что...», «Я могу доказать это так-то и так-то», «Я думаю, что...», «На мой взгляд...», «Я исхожу из гипотезы о том, что...». Поясним изложенное на примерах.

Задание 1. Чем похожи все данные выражения?

$389 - k$, $386 + k$, $k + 378$, $386 - k$, $k + 395$, $378 - k$

Запиши выражения в порядке убывания их значений. Объясни свое решение.

Миша и Маша расположили выражения по-разному:

Миша: $k + 395$, $386 + k$, $k + 378$, $389 - k$, $386 - k$, $378 - k$

Маша: $378 - k$, $386 - k$, $389 - k$, $k + 378$, $386 + k$, $k + 395$.

Кто из них прав? В чем ошибка другого?

Задание 2. Какие суммы делятся на 4?

24 + 4	20 + 8	16 + 12	24 + 5
20 + 9	23 + 5	16 + 15	20 + 7
26 + 32	19 + 9	15 + 13	21 + 7

Маша: «Я думаю, если каждое слагаемое делится на 4, то сумма обязательно делится на 4».

Миша: «Я согласен с тобой. Но я заметил, что может быть и так: каждое слагаемое не делится на 4, а сумма разделится. А вот если одно слагаемое делится на 4, а другое не делится, то сумма не разделится на 4».

Проверь, прав ли Миша.

Использование таких заданий способствует развитию умения слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество для поиска, выбора оптимального пути решения и его реализации; обеспечивает социальную компетентность и учет позиции других участников учебного процесса.

Этот принцип отвечает потребности человека в общении, обмене информацией, предполагает расширение диалоговых форм работы на уроке математики.

Принцип практической направленности в выполнении учебных заданий

Учебные задания практического характера являются средством и условием формирования способности использовать уни-



версальные знания и умения, развития интереса к исследованию проблем окружающего мира, становятся инструментом в познании окружающего мира, способствуют переосмыслению части предметного содержания. Включение учебных заданий практического характера в структуру учебного курса способствует организации содержательных межпредметных связей.

Включение заданий практического характера в учебную деятельность позволяет использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для ориентировки в окружающем пространстве (планирование маршрута, выбор пути передвижения и др.); сравнения и упорядочения объектов по разным признакам: длине, площади, массе, вместимости; определения времени по часам (в часах и минутах); решения задач, связанных с бытовыми жизненными ситуациями (покупка, измерение, взвешивание и др.); оценки размеров предметов «на глаз»; самостоятельной конструкторской деятельности (с учетом возможностей применения разных геометрических фигур). Рассмотрим это на примерах.

Задание 1. Сколько денег заплатили за краску, чтобы покрасить пол в комнате прямоугольной формы со сторонами 3,8 м и 5,5 м, если известно, что цена 1 кг краски 16,5 р и на 1 кв. м площади ее требуется 0,2 кг?

Задание 2. Из 580 г шерсти связали 4 пары носков. Хватит ли 2 кг 175 г шерсти, чтобы связать 15 пар носков?

Выполнение учебных заданий обеспечивает возможность систематического включения учащихся в учебную деятельность, что способствует овладению учащимися универсальными и предметными способами действий. Коллективное обсуждение ре-

зультатов самостоятельно выполненных учениками заданий способствует развитию познавательных интересов учащихся и формированию у них положительного отношения к школе (к процессу познания).

Система учебных заданий, построенная на рассмотренных принципах преемственности, пронизывает учебники математики с I по VI класс единого курса Н.Б. Истоминой. Следовательно, учебник является главным ориентиром для учителя в выборе методов обучения при подготовке к уроку, основным средством, формирующим деятельность учителя. По словам В.П. Беспалько, «...педагогическая наука имеет только два выхода в практику: либо через деятельность учителя (если он эту науку усвоил), либо через учебник (если он построен на ее основе). Мобильность учителя в освоении педагогической науки и претворении ее в практику минимальна: существует мнение, что для освоения новой методики преподавания учителю требуется от 5 до 7 лет работы. Следовательно, основной выход науки в практику — через учебник и методику его построения» [1].

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
2. *Блонский П.П.* Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1979.
3. *Левенберг Л.Ш.* Рисунки, схемы и чертежи в начальном курсе математики: из опыта работы. М.: Просвещение, 1978.
4. *Столяр А.А.* Роль математики в гуманизации образования // Математика в школе. 1990. № 6.
5. *Цукерман Г.А.* Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5.



Морфемный разбор слова: новые подходы — новые возможности

Г.А. БАКУЛИНА,

доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный гуманитарный университет

Качественный процесс освоения русского языка в начальной школе невозможен без знания структуры слова и сформированного умения быстрого морфемного анализа. Правильное нахождение морфем предупреждает многие орфографические ошибки в письменных работах. Лексическое значение многих слов устанавливается по их составу. Понимание семантического значения морфем в слове способствует формированию точной и правильной речи.

Кроме того, освоение морфемного состава слова способствует формированию важнейших интеллектуальных умений: выделять части целого (нахождение значимых морфем (частей слова)); сопоставлять и сравнивать (установление различий в морфемном составе нескольких слов); абстрагировать (определение значений приставок и суффиксов вне конкретного слова); синтезировать (составление слова из разрозненных частей) и т.д.

Работа по овладению морфемным анализом, ее определенная связь с этимологией ведет к познанию истоков появления слова, направляет ученика к глубинным процессам лингвистики, способствует формированию личности, стремящейся к постижению нового.

В современной начальной школе практикуется несколько видов разбора слов по составу. С точки зрения количества выделяемых морфем имеет место разбор *частичный* и *полный*. При частичном разборе указываются не все имеющиеся в слове морфемы, а лишь изученные или обозначенные в задании учителя. При полном разборе учеником должны быть представлены все имеющиеся в слове морфемы.

С точки зрения последовательности выделения морфем наиболее признанными в начальной школе считаются два варианта

морфемного анализа. Порядок выделения морфем в первом варианте: *корень, приставка, суффикс, окончание*. Во втором: *окончание (основа на усмотрение автора учебника по русскому языку), корень, приставка, суффикс*.

Систематическое использование рассмотренных видов морфемного анализа дает возможность сформировать у младших школьников необходимые в данной области умения. Однако коэффициент полезного действия морфемного анализа может быть значительно выше, если наряду с рассмотренными традиционными найдут применение новые его виды, нетрадиционные, используемые при обучении русскому языку средствами субъективизации.

Нетрадиционный подход предусматривает создание многоуровневой поисковой ситуации; постепенное увеличение количества осуществляемых учеником во время морфемного анализа мыслительных операций; вместе с разбором слова по составу — интегрированную проработку изученного языкового материала по разным разделам русского языка. Последний критерий является основанием для классификации направлений нетрадиционного морфемного анализа слов.

В заданиях *первого направления* учащиеся выполняют поисковую операцию в рамках одного раздела русского языка: *морфемике*. Задания предлагаются как дополнительные после выполнения очередного упражнения и составляются на основе имеющихся в нем слов. При этом школьники учатся осуществлять анализ, сопоставление, сравнение, обобщение.

Возможные варианты заданий по морфемике

1. Установите, в каком слове больше морфем (частей слова): *зимний* или *зелё-*



ный? Объясните почему. (В слове *зимний* на одну морфему больше, так как в нем имеется суффикс *-н-*, а в слове *зелёный* суффикса нет.)

2. Определите, имеются ли одинаковые морфемы в словах *лошадка* и *коровка*? (В словах *лошадка* и *коровка* три одинаковые морфемы: окончание, корень, суффикс.)

3. Верно ли утверждение, что в словах *белой* и *лесной* одинаковое количество морфем? Докажите. (Утверждение неверное. В слове *лесной* есть суффикс *-н-*. А в слове *белой* суффикса нет.)

4. Какая цифра подходит для обозначения количества составных частей в слове *морозные*? Почему? (Для обозначения количества частей в слове *морозные* подходит число 3. В нем есть три морфемы: окончание, корень, суффикс.)

5. В каком слове меньше составных частей, чем в слове *объявит*? Докажите. (Например, в слове *дорога*. В нем две части: окончание и корень. А в слове *объявит* три: окончание, корень, приставка.)

6. В каком слове больше морфем, чем в слове *скорбный*? Докажите. (В слове *безрадостный* на одну морфему больше. В нем имеется приставка, корень, суффикс, окончание. В слове *скорбный* три морфемы: корень, суффикс, окончание.)

7. Найдите предложение, во всех словах которого имеются приставки. Обоснуйте свой выбор. (В предложении *Захочу — поклонюсь, поленюсь — завалюсь* все слова с приставками. В слове *захочу* приставка *за-*, в слове *поклонюсь* приставка *по-*, в слове *поленюсь* приставка *по-*, в слове *завалюсь* приставка *за-*).

В заданиях *второго направления* поисковая деятельность осуществляется в рамках двух разделов русского языка: *морфемике* и *орфографии*; *морфемике* и *фонетике*; *морфемике* и *морфологии* и т.д. Выполняя задания по морфемике и орфографии, учащиеся одновременно совершенствуют знания в правописании слов на изученные правила и закрепляют умения морфемного анализа, вместе с тем углубляют свои способности в осуществлении аналитико-синтетических операций.

Возможные задания по морфемике и орфографии

1. Найдите родственные слова с проверяемым безударным гласным в корне. Объясните свой выбор.

1) *подберёзовики*, *берёзы*;

2) *вода*, *водянистый*.

(В корнях родственных слов *вода*, *водяной* имеется проверяемый безударный гласный *о*. Проверочное слово *воды*. А в корнях слов *подберёзовики*, *берёзы* имеется непроверяемый безударный гласный.)

2. В корне какого слова (*облака*, *страна*) буква *а* обозначает проверяемый безударный гласный и в каком — непроверяемый безударный гласный? Обоснуйте свой выбор. (В корне слова *облака* буква *а* обозначает непроверяемый безударный гласный, а в корне слова *страна* — проверяемый безударный гласный.)

3. Подберите к слову *хлеб* другое с таким же морфемным составом и одинаковой орфограммой. Объясните свой выбор. (К слову *хлеб* можно подобрать слово *дуб*. У них одинаковый морфемный состав. Имеется корень и нулевое окончание. Оба слова имеют одинаковую орфограмму: парный согласный в корне слова.)

4. Добавьте в цепочку третье слово из справки так, чтобы оно подходило по двум признакам: морфемному составу и орфограмме: *земля*, *стена*...

Справка: *плоды*, *работа*. (В эту цепочку надо добавить слово *плоды*. В нем есть корень, окончание и проверяемый безударный гласный. В слове *работа* такие же морфемы, но другая орфограмма: непроверяемый безударный гласный в корне.)

Задания по *морфемике* и *фонетике* направлены на параллельное, взаимосвязанное углубление знаний по структурному и звукобуквенному анализу слова. Эти два вида анализа прекрасно сочетаются друг с другом и обеспечивают бесконечное разнообразие поисковых ситуаций. Последнее обстоятельство, в свою очередь, дает возможность для формирования не только ранее перечисленных качеств, но и такого важного, как гибкость мышления.

Возможные варианты заданий по морфемике и фонетике

1. Верно ли утверждение, что в корне слова *походка* все согласные глухие? (Утверждение верное. В корне *-ход-* слова *по-*



ходка все согласные глухие. Буква *д* перед согласным [к] обозначает глухой согласный [т].)

2. В какой части слова *пролетел* больше звуков: в приставке или корне? (В приставке *про-* и корне *-лет-* слова *пролетел* по три звука, т.е. одинаковое количество.)

3. В приставках каких слов (*направлять*, *воздвигнуть*, *воскликнуть*) все согласные звонкие? (В приставке *на-* слова *направлять* и в приставке *воз-* слова *воздвигнуть* все согласные звонкие.)

4. Найди в словах *заполнить*, *вспомнить* приставку по характеристике первого звука: согласный, глухой, парный, твердый, парный. (Приставка *вс-* в слове *вспомнить*, так как в ней первый звук [ф]. Он согласный, глухой, парный, твердый, парный.)

5. В корне какого слова все согласные непарные? В чем их отличие? (В корне *лыж-* слова *лыжник* все согласные непарные. Звук [л] — непарный по звонкости — глухости, а звук [ж] — непарный по твердости — мягкости.)

6. В каких частях слова *высушит* нет звонких согласных? (В приставке *вы-* слова *высушит* нет звонких согласных.)

7. Какая формула правильно отражает количество букв и звуков в окончании слова *родная*: 2:2 или 2:3? Почему? (Правильно отражает количество букв и звуков в слове *родная* формула 2:3. Буква *я* в окончании *-ая* обозначает два звука.)

8. Можно ли считать правильным утверждение, что в двух морфемах слова *сырость* одинаковое количество звуков? Докажите. (Утверждение правильное. Буква *ь* не обозначает звука. В корне *сыр-* и суффиксе *-ость-* по три звука.)

9. В какой морфеме слова *свисает* не совпадает количество звуков и букв? Почему? (Количество букв и звуков не совпадает в окончании слова *свисает*. Буква *е* обозначает два звука, так как стоит после гласной.)

10. Составь формулу, которая отражала бы количество звуков в морфемах слова *жаркие*. (Можно составить формулу 3:1:3. В корне слова *жар-* три звука, в суффиксе *к-* один звук, в окончании *-ие* три звука.)

11. Сравни последние звуки в приставке и корне слова *подъезд*. Что можно об этом сказать? (В приставке *под-* последний звук [д]. Он согласный, звонкий, парный, твердый, парный. В корне *-езд* последний звук [т]. Он согласный, глухой, твердый, парный.)

12. Расскажи о слове *матушка*, употребив не менее пяти раз число 3. (В слове *матушка* три слога, три гласных буквы, три глухих согласных звука, три буквы и три звука в корне, три буквы в суффиксе.)

Задания по *морфемике* и *морфологии* помогают параллельно углублять знания по структурному анализу слова и изучаемым частям речи. Они мобилизуют внимание школьника, развивают мышление, совершенствуют аналитико-синтетические умения.

Возможные задания по морфемике и морфологии

1. Найди в предложении глагол с двумя приставками. (В слове *происходит* две приставки: *про-*, *ис-*.)

2. В каком имени существительном на один суффикс больше, чем в слове *лунный*? (В слове *лунный* один суффикс *-н-*. В имени существительном *косилка* два суффикса: *-и-*, *-лк-*.)

3. Укажи в предложении имя прилагательное, в котором имеется четыре морфемы. (В имени прилагательном *подлёдный* четыре морфемы: приставка *под-*, корень *-лёд-*, суффикс *-н-*, окончание *-ый*.)

4. Найди в предложении имя существительное и глагол с одинаковым морфемным составом. (В имени существительном *добро* и в глаголе *ведёт* по две одинаковые морфемы: корень и окончание.)

5. Найди в предложении (тексте) слова трех разных частей речи с таким же морфемным составом, как слово *дело*. (В слове *дело* имеется корень и окончание. Такой же морфемный состав имеет имя существительное *страна*, глагол *говорит*, имя прилагательное *синий*.)

Выполняя задания *третьего направления*, учащиеся параллельно совершенствуют знания и умения по трем разделам русского языка: *морфемике*, *морфологии*, *фонетике*. Увеличивающаяся языковая нагрузка в сочетании с поисковой ситуацией обес-



печивает более высокое интеллектуальное развитие. В частности, более напряженно работают и быстрее развиваются внимание (особенно сосредоточенность, распределение и объем), мышление, память, устная речь учащихся.

Возможные задания по морфемике, морфологии, фонетике

1. Найди в предложении глагол, в окончании которого три звука. Объясни свой выбор. (Например, *чернеет*. В окончании *-ет* буква *е* обозначает два звука, так как стоит после гласной.)

2. Найди в предложении имя существительное, в корне и суффиксе которого одинаковое количество звуков. (В корне *баб-* и суффиксе *-ушк-* слова *бабушка* по три звука.)

3. Укажи в тексте имена прилагательные, в которых буква *я* находится в разных морфемах и обозначает разное количество звуков. (Например, *ледяной, переменчивая*. В слове *ледяной* буква *я* находится в суффиксе *-ян-* и обозначает один звук. В слове *переменчивая* буква *я* находится в окончании *-ая* и обозначает два звука.)

4. Выдели в глаголе приставку, которая состоит из одной буквы. Охарактеризуй звук, который она обозначает. (Например, в глаголе *встали* приставка *в-*. Буква *в* обозначает звук [ф]. Он согласный, глухой, парный, твердый, парный.)

5. Укажи глагол, в приставке которого нет звонких согласных звуков. (Например, в глаголе *вспомнить* приставка *вс-*. В ней нет звонких согласных звуков.)

6. В каком имени прилагательном одна и та же гласная буква находится в разных морфемах и обозначает одинаковое количество звуков? (Например, в прилагательном *еловые* буква *е* находится в корне *ел-* и в окончании *-ые*. И в том, и в другом случае буква *е* обозначает два звука. Но в первом случае потому, что она находится в начале слова, а во втором — потому что стоит после гласной.)

При использовании такого рода заданий рекомендуется соблюдать ряд условий:

- задания должны иметь систематический характер, использоваться не только при изучении темы «Состав слова», но и при освоении других тем и разделов русского языка;
- задания должны постепенно усложняться, сохраняя преодолимый для учащихся порог трудности; для этого сначала школьникам предлагаются задания первого направления, т.е. только по морфемике; по мере приобретения соответствующих умений осуществляется переход на выполнение заданий второго и третьего направлений;
- во время проверки выполненного задания важно, чтобы сформулированный школьниками ответ был развернутым, доказательным, преимущественно в виде текста, как это продемонстрировано в приведенных выше примерах.

Опыт работы показывает, что регулярное использование во время морфемного анализа нетрадиционных заданий переводит этот процесс на качественно новый уровень. Он становится многоплановым, более глубоким, приобретает оригинальный характер. Яркой его особенностью является творческая направленность. Интегрированный подход к формулировке заданий обеспечивает взаимосвязанную, одновременную проработку нескольких разделов русского языка, лучшее усвоение соответствующего учебного материала, а также активную речемыслительную деятельность школьников.

По существу, нетрадиционные задания, связанные с морфемным анализом, представляют собой нестандартные, каждый раз новые по содержанию и способу решения лингвистические задачи. Их решение — это поиск, мозговой штурм, высокое интеллектуальное напряжение и постепенно появляющееся убеждение, что русский язык — это интересно, увлекательно, познавательно.



Формирование лексикона учащихся в полиэтнической образовательной среде

А.А. ЗАРИПОВА,

аспирант кафедры языкового и литературного образования ребенка, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Языковое образование на всех этапах обучения направлено на развитие у учащихся способности к осуществлению речевой деятельности. Безусловно, успешность речевой деятельности во многом зависит от уровня развития лексикона. Проблемы, связанные с изучением речевой деятельности и языковой способности человека, постоянно привлекают исследователей из разных областей наук: психолингвистики, методики обучения родному и неродному языку, онтолингвистики — молодой науки, изучающей процесс освоения детьми родного языка.

В данной статье автор опирается на концепцию лексикона как динамической функциональной самоорганизующейся системы, в которой постоянно происходит переработка и упорядочение речевого опыта [1, 154]¹. Слово выступает в качестве «средства доступа к единой информационной базе человека — его памяти, к множеству увязываемых со словом выводных знаний, переживаний, оценок и т.д.» [1, 102]. Исходя из этой концепции, словарь не равнозначен лексикону, а является его составной частью, подструктурой. Систему лексикона можно изобразить следующим образом (рис. 1 на с. 34).

Окружности представляют собой слова, а соединительные линии — связи между ними. Причем часто связи не являются четкими. Полностью закрашенные окружности — это слова, входящие в состав словаря. Это те единицы, которые человек способен адекватно использовать в своей речевой деятельности. Лексикон можно сравнить с кубиком

Рубика: при необходимости система перестраивается таким образом, чтобы индивид смог воспринимать и продуцировать речь.

При попытке индивида понять значение какого-либо слова активируются связи между словами, а затем формируется непосредственно значение данного слова. При восприятии или продуцировании речи не всегда необходимо активировать все связи, достаточно одной-двух. Значение данного слова может выражаться не только вербально, но и образно, а также представлять собой размытые ассоциации.

Значение, закрепленное в индивидуальном языковом сознании за определенным словом, может отличаться от значения, зафиксированного в лингвистических словарях. Связано это с тем, что становление лексикона происходит не только в процессе целенаправленного обучения, но в большей степени стихийно и под значительным влиянием речевой среды. Полный контроль над формированием лексикона ученика со стороны учителя невозможен. Особенно острой эта проблема является по отношению к лексикону иноязычных детей, обучающихся вместе с русскоязычными школьниками. Часто речевая среда, в которой находится иноязычный младший школьник, представляет собой смешение русского и его родного языков.

Представляется целесообразным формировать у младших школьников механизмы осознанного создания собственного лексикона.

Под воздействием сигналов речевой среды слово закрепляется в лексиконе. Из

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*

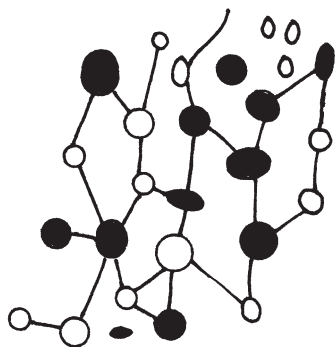


Рис. 1

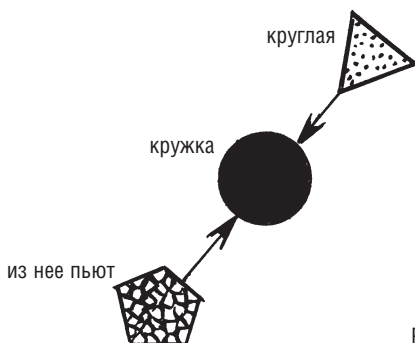


Рис. 2

значений слов, вошедших в лексикон, и отдельных компонентов значений постепенно выстраивается семантическая сеть. На ранних стадиях речевого развития в семантической сети отражены только отдельные признаки, характеризующие предмет. Например, кружка: круглая — с ручкой — из нее пьют (рис. 2). В данном случае сигналами для начала формирования семантической сети являются вид кружки и наблюдение за ее использованием.

На этапе, когда у ребенка начинает формироваться языковая система, в качестве сигналов выступает указание на конкретный предмет или образ действия, т.е. доминирующими являются визуальные сигналы. В дальнейшем основными сигналами выступают контекст и внутренняя форма слова.

Ярким примером анализа внутренней формы может служить неверное толкование ребенком слова *трубач*: «человек, который в трубе работает, *чинит*». Подобное толкование часто встречается у дошкольников, а также у иноязычных школьников. Ребенок правильно определяет производящее слово *труба*, которое является многозначным, но опирается при толковании на неподходящее значение.

Выстраивание семантических сетей, как уже отмечалось, происходит под воздействием сигналов речевой среды. Основная проблема заключается в том, что часто ребенок воспринимает сигналы ограниченно. Это приводит к тому, что в его сознании выделяются признаки, значимые конкретно для него. Например, «часы — это кругленькое... чтобы смотреть время». В данном

примере на переднем плане семантической сети находится несущественный признак — форма, а существенный признак (функция) остается на заднем плане. Третьеклассница Саша объясняет значение слова *фонарь* следующим образом: «Лампа на железной палке, как светильник». На передний план в данном случае наряду со значимой функцией выходит описание внешнего вида стационарного фонаря, что является несущественным для точного словотолкования.

Формирование умения выстраивать четкие словотолкования особенно важно при работе в полиэтнических классах. Иноязычный школьник поставлен в ситуацию, когда он вынужден за короткое время пополнить словарную базу изучаемого языка. Задача учителя состоит в том, чтобы научить такого ученика осознанно организовывать свой лексикон, т.е. выстраивать собственную семантическую сеть.

Когда ребенок сталкивается с новым словом, он автоматически укладывает его в определенную ячейку лексикона, а так как на данном этапе он не может дать полное толкование нового слова, его сознанию требуются новые сигналы для образования семантической сети. Именно постоянная работа по словотолкованию подталкивает школьника к «выстраиванию», пониманию полного значения какого-либо слова.

Эффективным приемом по формированию у учащихся-инофонов умения давать полную дефиницию может служить составление толкований при помощи аналитических таблиц, широко используемых в дошкольном образовании. Они представляют собой набор условных обозначений,



ЖИВОТНЫЕ

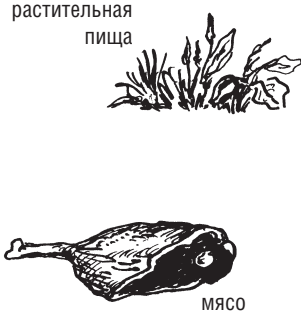
домашние или дикие	хищники или травоядные	среда обитания
дикая природа  рядом с человеком	растительная пища  мясо	 пустыня лес  водоем 

Рис. 3

относящихся к какой-либо категории слов. Эти пособия помогают школьнику при описании предмета или явления учитывать все возможные его признаки. Аналитическая таблица может выглядеть следующим образом (рис. 3).

Аналитические таблицы направлены на формирование умения раскладывать значение слова по родовидовым категориям. Например: *жираф* — животное (определение общего слова, отношение к роду), дикое, травоядное, обитает в саваннах; *вертолет* — транспорт (определение общего слова, отношение к роду), воздушный, летающий при помощи винта на верхней части вертолета, используется для перевозки пассажиров и грузов (признаки). Таким образом, на этапе толкований конкретных существительных у ученика формируется умение строить толкование по схеме: значение = обобщающее слово + признаки. При постоянной работе над построением толкований ребенок будет автоматически искать обобщающее слово и наиболее значимые признаки. В итоге в лексиконе языковые единицы будут выстраиваться иерархически организованно.

Работу, направленную на формирование лексикона, целесообразно проводить в несколько этапов.

На первом этапе необходимо показать ученику, что часто неверное или неточное понимание какого-либо слова мешает лю-

дям понимать друг друга. Следует предложить такие задания, при выполнении которых школьники могли бы понять, насколько важно правильно понимать и объяснять значение слова. Возможно использование игровых ситуаций, ролевых игр. Например, предлагается ситуация «Встреча с иностранным гостем». В ходе игры учитель берет на себя роль иностранца, плохо владеющего русским языком. Он просит одного или нескольких учеников рассказать о своей школе, семье, своих увлечениях и т.д. По ходу рассказа «иностранный гость» постоянно задает вопросы о значении того или иного слова. В случае если учеником дается неполное толкование, учитель предлагает вариант, подходящий под это описание. В качестве примера можно привести следующий отрывок занятия с двуязычными третьеклассниками.

Учитель. Здравствуйте, я приехал из Лондона. Несколько дней уже провел в вашем городе. Я решил изучать русский язык, но мне не все понятно, помогите мне, пожалуйста. (*Произнося это, учитель старательно изображает акцент, запинаясь, постоянно заглядывает в разговорник.*)

В игру включается один из учеников.

Учитель. Я не знаю, что такое чайник. (*Жестами и отрывочными фразами он объясняет, что его разговорник залило дождем и он не может понять значения многих слов.*)



Ученик. Чайник... он круглый...

Учитель (*радостно пребывает*). А вот чайник (*указывая на мяч*).

Ученик (*продолжает*). Нет, в него наливают воду...

Учитель (*восклицает и берет в руки лейку*). Понял!

Ученик. Чайник нужен для того, чтобы кипятить воду для чая.

Затем к разговору подключается уже весь класс, выстраивая четкое словотолкование.

Развитие игры может стать комичным и абсолютно непредсказуемым. В данном случае огромную роль играет способность учителя к мгновенной импровизации.

Использование игровых ситуаций позволит заинтересовать школьников, даст стимул для анализа собственной речи не только в аспекте словотолкования, но и грамотного использования слов.

Второй этап работы направлен на обучение детей способам семантизации слов с известным лексическим значением. Такая деятельность должна включаться практически во все уроки русского языка. Ученикам предлагается давать толкования слов, встречающихся на уроке. На первых уроках должны использоваться в большей степени имена существительные. В начале второго этапа целесообразно использовать аналитические таблицы, описанные выше. Особенно важен совместный анализ словотолкований, полученных от учеников, и уточнение лексических значений слов. Второй этап предполагает обучение способам толкования, в частности, таким, как нахождение обобщающих слов и признаков, подбор синонимов, подбор антонимов, анализ внутренней формы слова, определение лексического значения слова через контекст, нахождение общего в значениях многозначных слов.

Для более эффективной организации работы на уроке возможно использование тетради на печатной основе, а также составление личного словаря ученика. В тетрадях на печатной основе могут быть предложены следующие задания.

1. Проведи стрелки от слов в левом столбике к обобщающим словам.

тарелка	<i>обувь</i>
сапоги	<i>кондитерское изделие</i>

банан	<i>домашнее животное</i>
конфета	<i>посуда</i>
собака	<i>фрукт</i>

2. Напиши, что обозначают эти слова, используя обобщающие слова.

3. Подбери и запиши обобщающие слова.

Шкаф — *мебель*;

помидор — _____;

автобус — _____;

кукла — _____;

маляр — _____;

лимонад — _____.

4. Подчеркни слова и словосочетания, которые помогут тебе объяснить значение слова *слон*.

Крупный, серый, большие уши, бивни, хобот, хвост, ноги.

5. Напиши, что означает слово *слон*, используя подчеркнутые слова и словосочетания из задания 4. Сравни свое толкование со словарным. (Толкование из словаря может быть предложено.)

Такие задания направлены на формирование умений подбирать обобщающие слова и выделять значимые признаки предметов.

Обучение детей способам толкования будет способствовать установлению связей и построению семантических сетей часто встречающихся слов. Работа будет более успешной, если младший школьник почувствует себя исследователем. Атмосферу исследовательской деятельности создает и полиэтническая среда класса, поскольку, с одной стороны, иноязычные школьники вынуждены находить верное значение слов, с другой стороны, русскоязычные ученики (при правильной позиции учителя) могут помочь своим одноклассникам, организуя тем самым и собственный лексикон.

На третьем этапе предполагается применение известных способов толкования при работе с незнакомыми или малознакомыми для детей словами. И в этом случае выстраивание семантических сетей слов должно происходить под влиянием комплекса сигналов — визуальных, контекста, внутренней формы слова. Учитель предлагает ученикам разные источники получения информации о значении неизвестных слов — картинки, видеосюжеты, чтение текстов, поиск в литературе сведений об



этимологии слов, совместный морфемный анализ и т.д.

Как показывает опыт, такая методика работы над формированием лексикона стимулирует внимательное отношение младшего школьника к языку в повседневной жизни и учебной деятельности. Следует отметить, что включение упражнений по словотолкованию во все уроки русского языка в начальной школе, помощь учащимся в создании собственного лексикона позволит более эффективно организовывать обуче-

ние в полиэтнических классах, поскольку будет способствовать подготовке всех учащихся к успешной коммуникации.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учеб. пос. для студентов высш. учеб. заведений / А.А. Залевская. М., 2000.
2. Плотнокова С.В. Лексикон ребенка: закономерности овладения словарем и методика его развития: Учеб. пос. / С.В. Плотнокова; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.

Формирование цветовой картины мира в языковом сознании младшего школьника

Н.И. ЛЮБИМОВА,

методист, Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В процессе школьного обучения и приобретения личностного опыта ученик познает и усваивает *картину мира*.

О.А. Радченко отмечает, что в процессе усвоения языка в сознании ребенка формируется *языковая картина мира* (ЯКМ), «окружение, представленное через единицы и в единицах языка». Картина мира всегда этнически, национально обусловлена. Поэтому, обучая языку, мы формируем параллельно этническую ментальность будущего члена общества — русского человека, воспитываем не только уважение к родному языку, но и уважение к своей этнической и национальной принадлежности, формируем этнический, национальный менталитет [3, 120]¹.

Одним из аспектов, характеризующих целостную картину мира, является цвет. Реальная действительность — это некая картина, представленная сочетанием световых пятен разной яркости и цвета. Понятие о цвете формируется у человека в результате жизненного опыта, многочисленные цветовые образы откладываются в сознании и

образуют определенную систему [3, 34]. *Цветовая картина мира* (ЦКМ) — это совокупность представлений человека о мире, отражающихся через призму цветовых ощущений, материализующихся посредством речи.

ЦКМ, или *лингвоцветовая картина мира* (ЛЦКМ), не только этнически, но и индивидуально ограничена и своеобразна. Для каждого индивидуума существует своя ЦКМ, но она всегда черпает цветолексику из ЯКМ, по-своему воспринимая, усваивая и перерабатывая ее.

Чтобы дети могли ориентироваться в цветовом богатстве, понять значение цвета и грамотно использовать названия цветов в своей речи, необходимо систематически и последовательно знакомить их с цветом предметов и явлений, окружающей среды, формировать у них умение самим создавать и употреблять цветообозначения.

Установлено, что полностью вся цветовая гамма осваивается детьми к шести годам. Ребенок, поступивший в школу, имеет четкое представление о том, что такое *цвет*,

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — Ред.



и знает основные цветообозначения: *белый, черный, красный, синий, желтый, зеленый*.

Японские педагоги специально анализируют детские рисунки с целью выявить в них отсутствующие цвета: нарушение в цветовосприятии говорит о дисгармонии в психике, но если наладить правильное восприятие цвета, то восстановится и гармония психической жизни маленького человека [1, 24].

Ребенок овладевает теми цветолексемами, которые он усваивает под влиянием факторов окружающей среды: речь родителей, взрослых, учителей, тексты упражнений, детских книг, язык радио и телевидения. Следовательно, если речь, которую слышит ребенок, «богата выразительными, красочными, яркими цветообозначениями, то и детская речь, методом копирования, становится подобной» [1, 31]. ЛЦКМ в сознании младшего школьника находится только в зачаточном состоянии: запас цветолексики чрезвычайно ограничен, дети не умеют образовывать цветообозначения от названий окружающих предметов, не владеют способами обозначения оттенков цвета.

Формируя и развивая чувство цвета, мы «задаем вектор развития ребенка в художественно-творческой деятельности, направленной на преобразование жизненных впечатлений в художественные образы» [6, 7].

Проведенный нами эксперимент показал, что индивидуально ученик к концу IV класса может перечислить не более 10 цветоименований. В сочинениях, даже при описании летнего дня, цветообозначений почти нет.

На начальном этапе обучения нет определенной системы презентации наименований цвета в учебных книгах, усвоение их идет стихийно, все зависит от системы работы учителя.

Несовершенство владения способами создания цветоименований и скудость их употребления в речи сигнализируют о несовершенстве введения цветообозначений в практику обучения языку и чтению в школе. Для сравнения: в японской школе за период начального обучения вводится 150 цветообозначений, в русской — 17. Актуальным становится вопрос введения цвето-

обозначений в процесс обучения с целью обогащения колоративами детской речи, что возможно на уроках русского языка, чтения, окружающего мира, изобразительного искусства.

Введение цветообозначений уместно при изучении всех уровней структуры языка. Богатые возможности открывает для этого, на наш взгляд, УМК «Начальная школа XXI века».

Изучение морфологии, системы частей речи позволяет показать учащимся, что цвет может быть обозначен не только именем прилагательным, но и производным от прилагательного именем существительным или глаголом: *синий — синева — синь — синеть — синить*. При изучении форм субъективной оценки и безотносительных степеней признака имен прилагательных цветообозначения дадут целый ряд красноречивых примеров: *красный — красн-оват-ый — красн-еньк-ий, желтый — желт-оват-ый — желт-еньк-ий*. На примере цветообозначений легко показать и способы образования, и синтаксические функции кратких форм прилагательных: *бел-ый — бел — бел-а — бел-о; Белый снег, белый мел, белый заяц тоже бел. А вот белка не бела, белой даже не была*.

Изучение морфемного состава слова и словообразования (а этот раздел очень уместно введен авторами учебника «Русский язык» по программе «Начальная школа XXI века») позволяет проследить на примере цветообозначений основные, предусмотренные программой, способы словообразования: суффиксальный (*лимон-н-ый, серебр-ист-ый*); префиксальный (*по-синеть*); префиксально-суффиксальный (*рас-красн-е-ть-ся*). Особенно важно, что способ основосложения позволяет ввести модели образования названий оттенков цвета (*темн-о-зеленый, желт-о-зеленый*).

Цветовая лексика формировалась веками, цвет и его наименования позволяли точнее передать колористическую гамму окружающего мира, поэтому в цветолексике заметно развито явление *синонимии*. Научить школьников пользоваться колоративами одного синонимического ряда — задача уроков развития речи: *красный — алый, карминный, киноварный, кровавый, кумачо-*



вый, пуницовый, рдяный, рубиновый, гранатовый, červenный.

Наиболее эффективной формой урока для введения колоративов, на наш взгляд, является интегрированный урок. Приведем конспект интегрированного урока во II классе: русский язык (развитие речи) с элементами изобразительного искусства.

Урок, на наш взгляд, должен носить личностно-ориентированный характер и быть речевым [5], т.е. на таком уроке помимо плановой темы обязательно присутствует тема речевая, материал, изученный на уроке, вводится в активный словарный запас ученика употребляется в связной речи, используется в творческой работе.

Плановая тема урока: «Сочинение-описание».

Речевая тема урока: «История красного цвета божьей коровки».

Речевая цель урока: составление текста описания с использованием цветообозначений; ознакомление учащихся с этимологией слов *красный, оранжевый*; воспитание любви к природе родного края, бережного отношения к природе, уважения к родному слову.

Оборудование: рисунок жука, цветные карандаши, цветовой спектр, черно-белый рисунок божьей коровки.

Ход урока.

I. Вступительное слово учителя. Определение темы и целей урока.

— Сегодня на уроке мы поговорим о насекомом, которое многие из вас знают, определим его отличительные черты и подготовим текст-описание.

II. Создание речевой ситуации. Объяснение нового материала

На доске стихотворение. Читает ученик:

Божья коровка, полети на небо,
Там твои детки кушают конфетки.
Всем по одной, а тебе ни одной.

— Дома Ваня С. приготовил рассказ и презентацию об этом насекомом.

Рассказ о жуке

Семиточечная божья коровка — жук семейства жесткокрылых. Длина тела жука от 5 до 8 мм. Это значит чуть больше тетрадной клеточки. Божья коровка обитает на полях, лугах, в садах. Зимует насекомое под корой деревьев, во

мху, под опавшими листьями. Несмотря на безобидный вид — хищник. Поедает тлей — вредителей растений. Гля — это надсемейство насекомых отряда полужесткокрылых. Помимо этого, многие виды способны распространять заболевания растений в форме вирусов.

Учитель показывает черно-белое изображение жука.

— Вам знаком этот жук? Как он называется? (*Божья коровка, солнышко.*)

Научное название этого жука *семиточечная коровка*. Почему именно семиточечная? (*На надкрыльях семь черных пятен.*)

Всегда ли хорошо заметна божья коровка? Почему? (*Да, заметна, из-за ее яркой окраски среди зеленой листвы.*)

Какая окраска у божьей коровки? (*Спинка красная или оранжевая, иногда даже желтая с черными точками, лапки черные.*)

Взгляните на цветовой спектр. Найдите на нем красный цвет, затем желтый. Где расположен оранжевый? (*Между красным и желтым.*) Какая фраза помогает запомнить расположение цветов в цветовом спектре? (*Каждый охотник желает знать, где сидит фазан.*) Оказывается, что и здесь *оранжевый* цвет находится между *красным* и *желтым*, а это значит: чтобы получить оранжевый, достаточно смешать *красный* и *желтый*.

Какого цвета будут жесткие крылья божьей коровки? (*Оранжево-красные, желтые.*)

Как образовано слово *оранжево-красные* и как его нужно писать? (*Сложное слово, пишется через дефис.*) Зачем жуку яркая окраска? (*Защищает от врагов.*)

Предупреждает птиц, ящериц: «Не тронь меня, я несъедобен». Что еще красного цвета предупреждает об опасности? (*Красный цвет светофора.*)

III. Творческая работа.

Учитель раздает каждому ученику черно-белый рисунок божьей коровки.

— Ваша задача — помочь жуку защититься от врагов, верните ему окраску.

IV. Введение в речевую ситуацию.

На доске — изображение жука в цвете.

— Посмотрим, как выглядит этот жук на самом деле.

Вряд ли кто поспорит с тем, что это один из самых красивых жуков. Природа окраси-



ла его в несколько цветов: *красный, оранжево-красный, желтый*. Попробуем выяснить, как возникли эти названия цветов. Обратимся к Этимологическому словарю.

Красный — общеславянское слово, образовано с помощью суффикса *-н-* от той же основы, что и слово *краса*. Первоначально это слово имело значение *красивый*. *Красная девица, Красная площадь, значит красивая девица, красивая площадь*.

Таким образом, слово *красный* в значении цвета произошло от слова *красный* в значении *красивый*. Слово просто изменило значение. В некоторых славянских языках это слово и сейчас обозначает *красивый*. Только в русском языке разошлись понятия цвета и красоты.

Подберем и запишем на доске родственные, однокоренные слова к слову *красный*: *прекрасный, красоваться, красота, красавица, красивый; краснеть, краснуха, покраснеть*.

Перепишите эти слова в тетрадь и выделите в них корень. Что получилось? (*Получились однокоренные слова с корнем -крас-.*)

Подберем синонимы к слову *красный*. Скажите, какого цвета закат? (*Алый.*) Какого цвета может быть лицо на морозе или от сильной жары? (*Пунцовое, румяное.*) Есть еще слово *кравый*. От какого слова оно образовано? (*От слова «кровь».*)

При описании осеннего леса поэты и писатели также используют синонимы к слову *красный*. Какие? (*Багровый, багряный.*)

Вспомним пословицы со словом *красный*. (*Не красна изба углами, а красна пирогами. На миру и смерть красна.*)

Еще раз обратимся к Этимологическому словарю.

Слово *желтый* общеславянское, как и слова *зеленый* и *золотой*, оно есть во всех современных славянских языках. А слово *оранжевый* образовано с помощью суффикса *-ев-* на базе французского слова *orange*, что означает *апельсин*.

V. Итог урока.

— Опишите внешний вид божьей коровки. Что нового сегодня узнали на уроке? Чему научились?

VI. Задание на дом. Написать небольшой текст о божьей коровке.

Учитель начальной школы, на наш взгляд, формируя в языковом сознании ребенка ЦКМ, должен особое внимание уделять развитию у младших школьников умения не только эмоционально воспринимать цвет в окружающем мире и в произведениях писателей и художников, но и называть этот цвет в речи с помощью развитой системы цветолексики, что, безусловно, будет способствовать обогащению детской речи. Количество цветообозначений (образованных разными знакомыми детям способами), называющих разнообразные оттенки цвета, должно быть достаточно большим, чтобы ученики легко могли передать все цветовое многообразие окружающего мира, чтобы картина мира, сформировавшаяся в сознании ребенка, была насыщена цветом. Особенно важно, чтобы этими языковыми возможностями цветообозначения владел и сам учитель, чтобы суметь вовремя ввести их в активный или пассивный словарь учащихся.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бреслав Г.Э. Цветопсихология и цветолечение для всех. СПб., 2000.
2. Парандовский Я. Алхимия слова. Петрарка. Король жизни: Пер. с пол. М.: Правда, 1990.
3. Радченко О.А. Язык как мирозидание: Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. М., 2006.
4. Устименко И.А. Компоненты внутренней структуры речевого урока русского языка в начальных классах. Трибуна учителя: Опыт учителей Белгородчины по развивающему обучению. М.: Начальная школа, 2002.
5. Ческидова И.Б. Роль цвета в развитии эмоционально-чувственной сферы младших школьников // Начальная школа Плюс до и после. 2008. № 7.



Особенности литературного чтения колыбельных песен

А.Ю. НИКИТЧЕНКОВ,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики
его преподавания в начальной школе, Московский педагогический государственный
университет*

Колыбельные песни, как правило, всегда имеются в арсенале учебников по литературному чтению для начальной школы. Нередко тексты колыбельных сопровождаются иллюстрациями с изображением народных игрушек, предметов крестьянского быта, что способствует «погружению» младших школьников в контекст их бытования и исполнения. Какую же роль играют колыбельные песни в системе литературного чтения?

Примерная основная образовательная программа начального общего образования указывает на необходимость ознакомления младших школьников с жанром колыбельной песни, предполагает формирование готовности младшего школьника узнавать произведения этого жанра, различать их среди других явлений народного творчества, определять основной смысл [4, 129]¹. Достижение этих задач возможно лишь в том случае, если младший школьник владеет элементарными представлениями о жанре, особенностях его построения и выразительных средствах. Такие представления не могут быть переданы учащимся в готовом виде, они должны формироваться на основе деятельного освоения содержания и формы читаемых колыбельных песен.

Жанр колыбельной песни знаком учащимся с раннего детства. Младшим школьникам кажется, что мир колыбельной песни давно ими открыт, потому нет необходимости в чтении этих произведений. «Зачем их читать, если они для маленьких, если я и так все о них знаю?» — размышляет ученик. Действительно, колыбельные песни — одно из немногих явлений словесного искусства,

жанровую принадлежность которого младший школьник определяет сразу, без предварительной учебной работы, и это как раз и дает широкие возможности литературного образования учащихся. Учебная работа над русскими народными колыбельными песнями, являющимися фактом классического фольклора и частью современной детской субкультуры, сочетающими в себе признаки лирической протяжной песни и свойства семейно-бытового обрядового текста, может быть очень интересной для младшего школьника и весьма продуктивной в плане его литературного образования и развития. На материале таких знакомых колыбельных песен младший школьник сможет сделать читательские открытия, по-новому прочесть привычные тексты, понять, что возможности его литературного развития гораздо шире, чем это ему кажется на первый взгляд.

От педагога начального образования, который готовит урок литературного чтения или внеклассное мероприятие по колыбельным песням, требуется основательная подготовка. Ознакомление педагога со спецификой колыбельной песни, ее жанровой природой, мифологическими истоками, литературными версиями, а также наличие собственного опыта прочтения различных колыбельных — все это должно предварять проектирование урока литературного чтения или даже их цикла. Прежде всего, учитель, опираясь на требования образовательного стандарта и учебных программ, уточняет задачи учебной работы с колыбельными песнями, которые могут заключаться в ознакомлении учащихся с жанром «колы-

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



бельная песня»; в выявлении заклинательной направленности многих колыбельных песен; в раскрытии особенностей языка и художественного мира колыбельных; в знакомстве младших школьников с разными типами колыбельных песен и обнаружении на доступном учащимся уровне связи колыбельной песни, обрядовой поэзии и мифа; в развитии всех сопутствующих читательских компетентностей.

Процесс работы над жанром «колыбельная песня» в начальной школе зависит, прежде всего, от особенностей того учебного комплекта, по которому проводятся уроки литературного чтения. Но учитель может обогащать учебную работу включением в урок и внеклассные мероприятия дополнительных текстов. Предлагаем несколько универсальных направлений учебной работы над этим фольклорным жанром, которые учитель по своему усмотрению может спроецировать на любой из действующих комплектов литературного чтения.

1. Наблюдение основных особенностей языка и образного мира колыбельных песен под руководством учителя. Для достижения поставленной цели учащимся могут быть предложены тексты «традиционных» колыбельных песен, например:

*Бай-бай, баю-бай! / Спи-ко, милое дитя,
/ До восхода солнышка, / До заката месяца.
/ Бай-бай, баю-бай! / Когда солнышко взойдет,
/ Роса наземь упадет, / Тогда Костюшка
встает. / Бай-бай, баю-бай! / Тогда Кос-
тюшка встает — / На работушку пойдет.*

*Или: Баю-бай! Баю-бай! / Рыбка семга,
приплывай, / Алексеюку поджидай. / Алек-
сейка подрастет, / С татой на море пой-
дет, / Станет рыбку ловить, / Станет Ма-
шу кормить.*

Подобные колыбельные песни, как правило, и размещаются в учебниках по литературному чтению. Читая их, младшие школьники сразу догадываются, что это колыбельные песни. Доказывая, почему они так считают, учащиеся выделяют особую лексику, свойственную данному жанру: *бай-бай, баю-бай, спи-ка, милое дитя*. Так на практическом уровне младшие школьники привыкают начинать анализ любого произведения с его художественной формы. В процессе работы над текстом учащи-

еся замечают и иные особенности языка колыбельных песен. Обращается внимание на уменьшительные формы слов (*солнышко, работушка, Костюшка, рыбка*), которые наблюдались и в других фольклорных произведениях, но здесь подобные слова подчеркивают ласковое отношение к младенцу. Нередко об этом же говорят и постоянные эпитеты (*милое дитя*). Могут младшие школьники заметить и наличие смежной глагольной рифмовки *взойдет /упадет / встает /пойдет*, внутренней рифмы *Кос-тюшка / работушка*, формы повелительного наклонения, призывающие ко сну.

Особое внимание следует уделять образному миру колыбельной песни. Его герой — сам ребенок, которому она поется. Описывается мир, близкий русскому крестьянину, но непривычно организованы его пространственные и временные компоненты. В небольшом по объему тексте одновременно описаны ночь и утро, настоящее и идеальное будущее героя-ребенка, мир внутри крестьянской избы и внешний мир. Все эти выводы младшие школьники пытаются сделать самостоятельно, своими словами. Чем большее внимание будет уделено тексту колыбельной, тем подробнее, детальнее (а не фрагментарно) будет воспринят учащимися ее образный мир.

Желательно не только читать колыбельные песни, но и прослушивать их записи. Ритмическое начало песни станет для ученика особенно очевидным, позволит обнаружить единство текста и способа его исполнения.

При подведении итогов по произведению уточняется основная цель колыбельных песен — убаюкать, укачать ребенка. Учитель спрашивает, зачем в колыбельных песнях нужны слова, можно ведь обойтись лишь *бай-бай* или просто голосом. Ученики предполагают, что со словами колыбельная песня становится более красивой, так выражается ласковое отношение к ребенку, изображается близкий и уютный мир, настоящее и будущее рисуется спокойным и благополучным.

При такой работе, как видим, учащиеся сделают неплохие наблюдения над художественными особенностями колыбельных песен, следовательно, на этом знакомство



младших школьников с колыбельной песней может быть завершено, но останется далеко не полным, поскольку школьниками не замечено главное — **заклинательный характер колыбельных.**

2. Наблюдение обрядовых свойств колыбельных песен под руководством учителя. Для достижения этой цели должны быть подобраны колыбельные с ярко выраженной заклиательной направленностью, изображающие героев-заступников.

Баюшки-баю! / Сохрани тебя / И помилуй тебя / Ангел твой, / Сохранитель твой. / От всякого блага, / От всех скорбей, / От всех напастей: / От лома-ломища, / От крови-кровища, / От зло-человека — / Сут-постателя.

Сон идет по сням, / Дрема по терему. / Сон говорит: / — Усыплю, усыплю! / Дрема говорит: / — Удремлю, удремлю!

Еще серые коты / Из-за моря шли, / Много сна нанесли, / Все по зыбочкам трясли.

В процессе чтения и анализа учащиеся доказывают, что это тоже колыбельные песни. Вместе с тем младшие школьники замечают, что с помощью колыбельных люди пытались обращаться к волшебным помощникам: Ангелу, Сну, Дреме, Коту. Такие песни похожи на заклинания. Иногда колыбельные песни описывают, как сама мать совершает символические обрядовые действия, «очищающие» ребенка: *Баю, по-баю, / Скоро в речке накупаю, / В родничке наполошу, / Никуда я не спущу.*

При подведении итогов учащиеся отмечают, что цель колыбельных песен не только в том, чтобы успокоить, убаюкать, укачать ребенка, но и, как выяснилось, колыбельная призвана «оберечь» младенца, «позвать» волшебных помощников. Можно предположить, что изображение картин счастливого будущего, которое имело место в предшествующих песнях, служит этой же цели.

3. Самостоятельное чтение учащимися колыбельных песен. Важным компонентом процесса становления младшего школьника как читателя является его самостоятельное внеурочное общение с книгами. Младший школьник учится пользоваться различными источниками информации, в том числе и электронными. Поэтому по следам

классного литературного чтения учитель может предложить учащимся самим найти и почитать колыбельные песни. Специфика урока работы с детской книгой известна учителю.

Следует заметить, что учебная работа с колыбельными песнями, имеющими усложненную символику образов и в том числе связанными с темой смерти, возможна не ранее III–IV класса начальной школы, когда у детей сформированы необходимые читательские компетентности, достигнут достаточный уровень эстетического развития и абстрактного мышления. В качестве учебного материала они могут быть привлечены скорее как ответ на запрос самих учащихся, столкнувшихся с ними в публикациях и Интернете.

4. Включение в систему литературного чтения колыбельных песен разных народов. В основной образовательной программе указывается на необходимость ознакомления младших школьников с произведениями устного народного творчества разных народов нашей многонациональной Родины [4, 128]. Здесь на помощь в учебной работе придет выдержавшая несколько переизданий «Книга нежности» [2], в которой учитель и младшие школьники найдут немало образцов колыбельного творчества народов России. В многонациональном классе полезно обращаться к семейным традициям, ученики вспомнят или запишут от родителей колыбельные песни, которые пели им в детстве. Собранные песни можно сравнить на уроке литературного чтения или во внеклассной работе, найти в них как общие черты жанра, так и специфическое, национальное. Значительно расширить культурные горизонты урока литературного чтения позволит включение колыбельных песен народов, живущих за пределами нашей страны. Младшие школьники узнают, что колыбельные песни имеются у всех народов. «Проживание» колыбельных песен — мощный опыт вхождения в культуру национальных и общечеловеческих ценностей. Недавно на Востоке о плохом человеке говорят, что «ему мать не пела колыбельных песен». Особенно полезным для учителя окажется российский анимационный проект «Колыбельные песни» (его официальный сайт:



<http://www.lull.ru>), посвященный колыбельным народов мира. Благодаря проекту созданы десятки двух-трехминутных мультфильмов, каждый из которых представляет одну колыбельную на родном языке. Сюжет фильмов основан на содержании песни и отражает особенности национальной культуры соответствующего народа.

5. Отражение колыбельных песен в художественной литературе. Поскольку основная образовательная программа предполагает учебную работу по различению фольклора и авторских художественных произведений [4, 128], то и здесь колыбельные песни окажутся как нельзя кстати. Только в классической русской литературе создано множество стихотворных произведений, отражающих сюжеты, мотивы и образы колыбельных песен. Здесь учебная работа вновь сможет выйти за рамки учебника в сферу формирования читательской самостоятельности младших школьников и позволит самим учащимся выбирать и читать детские книги, в которых есть такие произведения, как «Колыбельная» В.Я. Брюсова, «Мамина песня» С. Черного, «Спи, мой зайнышка...», «Спи, неугомонная...» И.Г. Эренбурга, «У кроватки» М.И. Цветаевой, «Колыбельная котику» С. Северного, «Зимняя колыбельная», «Колыбельная ветровая», «Вечерняя колыбельная» С.М. Городецкого, «Колыбельная песня» А.А. Блока, «Колыбельная песня», «Финская колыбельная песня» и цикл «Испанские колыбельные песни»

К.Д. Бальмонта, «Огни погасли в доме...» А.Н. Плещеева, «Спи, дитя...» Д.Д. Минаева, «Колыбельная песня» из цикла «Новогреческие песни» А.Н. Майкова, «Колыбельная песенка» А.С. Шишкова и многие другие. Часто младший школьник даже не догадывается, что колыбельная песня — жанр фольклорный, которого нет в художественной литературе. Поэтому, организуя чтение и анализ авторских «колыбельных», учитель должен помочь младшему школьнику увидеть в них признаки жанра (стихотворение) и доступные для восприятия учащихся черты авторской индивидуальности.

Итак, колыбельная песня, на первый взгляд всецело знакомая каждому младшему школьнику с детства, может при умело организованной учебной работе стать для учащихся источником разнообразных читательских открытий.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ИТЕРАТУРА

1. *Афанасьев А.Н.* Народные русские сказки: В 3 т. Т. 1 / Изд. подгот. Л.Г. Бараг, Н.В. Новиков. М., 1984.
2. Книга нежности: Колыбельные песни народов СССР / Сост. В. Александров. М., 1985.
3. Мудрость народная. Жизнь человека в русском фольклоре. Вып. 1. Младенчество. Детство / Сост. В.П. Аникин. М., 1991.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. URL: <http://mon.gov.ru>.



Литературоведческий аспект курса «Литературное чтение»¹

Л.В. СТРОГАНОВА,

учитель начальных классов, школа № 606, Москва

С введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования приказом № 2080 Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 декабря 2010 г. определен список учебников и учебных пособий, которые могут быть использованы в учебном процессе на первой ступени школьного образования. Среди утвержденных учебник «Литературное чтение» для I–IV классов В.Ю. Свиридовой и Н.А. Чураковой [1]². Главный прием, который, по мнению авторов, должен организовывать исследовательское восприятие литературы учеником, — это сравнение. Сравнивая прозу и поэзию, произведения, относящиеся к разным жанрам литературы, школьник должен открыть для себя особенности художественного текста, специфику родов и жанров литературы, выразительность литературных приемов [5].

Уже на материале учебника для I класса начинается знакомство младшего школьника с теорией литературы. Разделы учебника призваны сформировать у первоклассника начальное представление о литературе как четко организованной структуре, «стране», в которой «живут» литературные произведения разных родов и жанров. Это подтверждает и оформление форзацев всех учебников литературного чтения для I класса, на которых в виде занимательной карты-схемы изображена «Страна литературы».

Задания первого раздела учебника «Границы страны литературы» заставляют младшего школьника задуматься над понятиями *рифма, герой, читатель, слушатель, заголовок, персонаж*. Понятие о рифме формируется путем противопоставления стихотворения прозе. Ученики читают

простое двустишие, по заданию учителя придумывают еще рифмы, а после этого получают сообщение со страниц учебника: «Весело говорить стихами, но чаще мы разговариваем прозой». В первом разделе учебника на материале загадок первоклассники начинают свое знакомство с особенностями сравнения: «Какие подсказки, кроме рифмы, есть еще в этих загадках? С чем сравнивается отгадка? Продолжи ряд сравнений» (Е. Серова «Если мы растем на ели» и др.). При встрече с авторской поэзией в разделе «Сады поэзии: из чего растут стихи» ученики вновь встречаются с этим приемом и начинают понимать, что с его помощью в предмете обнаруживается скрытая особенность. В этом разделе впервые (без введения термина) обращается внимание первоклассников на прием *олицетворения*: «Какие слова в стихах помогают «очеловечить» иву?» (Л. Друскин «Там ива, опираясь на костьль...»), «Какие явления природы «очеловечил» поэт? (К. Бальмонт «Осень»).

Материал учебника для I класса знакомит учащихся с произведениями трех основных жанров — *рассказ, сказка, стихотворение*. Наблюдение за жанровыми особенностями рассказа происходит в разделе «Долина рассказов: тайна за тайной». Этот раздел раскрывает читателям понятие *персонажа* («Сколько действующих лиц, *персонажей* в рассказе?» — Л. Толстой «Косточка»), вводит понятия *автор* и *характер героя*, впервые побуждает к *сравнению* на основе наблюдения за художественным и научным текстами (рассказ Н. Сладкова «Свиристели» и статья из энциклопедического словаря «Свиристели»): «Какой из текстов можно назвать научным? Зачем пи-

¹ Авторы курса В.Ю. Свиридова, Н.А. Чуракова.

² В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



шет ученый, зачем писатель? Какие слова выбирает ученый, а какие писатель?»

«Сказочные дорожки: твой путеводитель» — раздел, призванный разграничить в сознании первоклассников понятия *авторской* и *народной сказки*. В учебнике ставится вопрос: «Что значит автор-народ?», дается возможность рассуждать над этим вопросом и сообщается, что устное народное творчество еще называют *фольклором*. Мир сказочного фольклора ученикам открывают русское, французское, немецкое, английское народные творчества.

Задания и вопросы последнего раздела учебника для I класса «Открытия в литературе и фантазии в науке», включившего в себя в основном рассказы и стихотворения, направлены на закрепление полученных в течение первого года обучения литературных представлений и знаний. Важно отметить, что в данном разделе задания учебника обращают внимание учеников на частое присутствие *поэтического сравнения* в прозаических произведениях (К.Д. Ушинский «Утренние лучи» — «Есть ли поэтические сравнения в этом прозаическом тексте?»).

Не менее активная работа по изучению теории литературы продолжается во II классе. Вступительная статья учебника предлагает юным читателям превратиться в исследователей литературы и продолжать проникать в «тайны текста» и «секреты литературы». В первой главе учебника «Вступление, или Детективное начало...» ученики вспоминают уже знакомое понятие *рифмы*, узнают о существовании *рифм-созвучий*, *неточных рифм*. В этой же главе после прочтения рассказа В. Драгунского «Что любит Мишка» формируются понятия *автор* и *рассказчик* («Кто стоит за словом «я» в рассказе? От чьего лица ведется рассказ? Автор и рассказчик в нем совпадают?»).

Во II классе продолжается работа по формированию представлений о *сравнении* и *олицетворении*. Школьники находят сравнения в тексте (С. Есенин «Нивы сжаты, рощи голы»), придумывают свои примеры сравнений (Г. Корнилова «Про бабочку» — «Придумай сравнения: красный, как...; синий, как...; зеленый, как... и т.д.). Ра-

бота с олицетворением проходит более подробно, так как в итоге завершается введением термина. Сначала учащиеся читают стихотворения Д. Кедрина «Осенняя песня», М. Лермонтова «Утес», Н. Мушкетериани «Что его беспокоило», отыскивают в них олицетворения, пробуют самостоятельно дать название используемому приему, после чего впервые узнают его научное название из статьи в учебнике.

На материале учебника для II класса у учащихся формируется понятие *художественный образ*. Главу «Погоня за секретами литературы...» открывает короткая статья, поясняющая юному читателю, что «образ — это не сам предмет, а его след в душе». Далее, читая трехстишия японских поэтов Басё и Тиё, ученики описывают представленные образы, догадываются о впечатлениях, подтолкнувших поэтов к созданию таких образов. В работу по формированию представлений о художественном образе гармонично включается знакомство учеников с изобразительно-выразительным средством — *гиперболой* (без введения термина). После чтения стихотворения К. Чуковского «Федотка» и рассказа Е. Чеповецкого «Петя был тяжело болен» в главе «Погоня за секретами литературы...» учащиеся встречаются со следующими вопросами учебника: «Каковы характеры героев?» «Не кажется ли тебе, что авторы кое-что преувеличили?»

Во II классе учащиеся учатся определять жанровую принадлежность произведений фольклора, литературных произведений. Например, познакомившись с тремя произведениями на одну тему: сказкой Г. Корниловой «Вертолет», стихотворением Н. Орловой «Самолет» и научно-популярным рассказом К. Арона и С. Сахарнова «Воздушный богатырь», — ученики получают задание учебника: «Выбери подходящий подзаголовок к каждому тексту: сказка, стихотворение, научно-популярный рассказ». На материале трех этих произведений второклассники начинают наблюдать за сюжетом произведений. Наблюдение за развитием сюжета с выделением основных его элементов активно проводится при работе со сказкой А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», когда учащиеся после чтения полу-



чают задание: «Пометь на нити сюжета узелки событий. Где история завязалась, развязалась? Где точка высшего натяжения... нет, напряжения — *кульминация*?» Находя ключевые элементы сюжетной линии сказки, второклассники сразу учатся их правильно называть — *завязка, развязка, кульминация*.

Учебник для II класса включает в себя большое многообразие сказок, знакомясь с которыми учащиеся расширяют представления об их художественных особенностях, учатся отличать народные сказки от авторских, узнают о разнице между волшебными, бытовыми сказками и сказками о животных. Определение понятия *бытовая сказка*, наряду с понятиями *литературовед, легенда*, дается учащимся в словаре в конце учебника.

В работу с уже знакомыми второклассникам жанрами *сказки, рассказа, стихотворения* включается наблюдение за *авторскими колыбельными, народными потешками и произведениями смешанного жанра* (О. Пройслер «Маленькая Баба-Яга» — «Как в этом тексте сосуществуют жанры: сказка и рассказ? Что именно превращает рассказ в сказку и наоборот?»). Кроме того, на протяжении всего года продолжается работа по сравнению *авторских и народных сказок* (Ш. Перро «Кот в сапогах» — «Что во французской авторской сказке напоминает сказки русские народные? В каких русских народных сказках действие развивается по тем же законам?»)

В III классе знакомство младших школьников с теорией литературы начинается с введения понятия *миф*. Представленные в учебнике фольклорные и литературные произведения древности, Средневековья, Нового и Новейшего времен помогают обнаружить единство истоков произведений, принадлежащих к разным национально-культурным традициям. Так, уже в первой главе учебника «Корни есть не только у дерева» ученики, знакомясь с древнегреческими мифами и гимнами, читают также старинные русские народные сказки («Крошечка-Хаврошечка», «Сивка-бурка»), находят общее в древних представлениях авторов этих произведений о мире и человеке.

В следующей главе учебника «В жизни всегда есть место подвигу» во вступительной статье сообщается о том, что такое эпос и как отличить *героев эпоса* от *мифических героев*. Полученные знания школьники применяют, читая произведения данной главы и отвечая на вопросы после прочтения («Прометей» по Г. Штолю — «Что за герой Прометей: мифологический? эпический? Кто докажет первое? Кто второе?»). Задания, направленные на формирование умения различать героев эпоса и мифов, встречаются и при работе с древней русской былиной «Илья Муромец и Святослав». Кроме этого, именно при работе с текстом данной былины третьеклассники узнают определения понятий *гипербола* и *метафора*.

В III классе происходит знакомство с новым жанром словесности — *басней*. В этой главе учебника юные читатели узнают, что создателем басни как самостоятельного жанра литературы считается Эзоп, легендарный древнегреческий баснописец, что героями басни чаще всего бывают животные, а в конце басни, как правило, можно встретить назидание, называемое *моралью*. Знакомясь с известными баснями Эзопа, третьеклассники учатся формулировать мораль басни, узнают, что на сюжеты басен Эзопа написаны многие тексты басен великого русского баснописца И.А. Крылова, и знакомятся с ними в этой же главе. Соседство басен Эзопа и И.А. Крылова в одной главе учебника позволяет учащимся под руководством учителя сравнивать композиционный строй этих произведений, размышлять над применимостью моралей басен Эзопа к басням И.А. Крылова. Завершается изучение теории литературы в главе «Смеемся, мы расстанемся со своими недостатками» получением сведений о жанре *документальных сказок и кумулятивной композиции*.

К знаниям об уже известных школьникам приемах художественной выразительности в III классе добавляются сведения о приеме *контраста*, основанного на резко выраженной противоположности явлений. Впервые с этим приемом учащиеся встречаются при чтении стихотворения К. Бальмонта «Гномы», когда по вопросам учебника прослеживают, как меняется смысл про-



изведения под влиянием незнакомого авторского приема. Определение понятия *контраст* дается в словаре в конце учебника.

Значительная часть заданий учебника для III класса направлена на формирование представлений учащихся о теме произведения. Эти задания пронизывают все главы учебника и способствуют выявлению смысловой связи произведения с названием главы, в которую оно помещено (К. Паустовский «Стальное колечко» — «Как ты думаешь, почему текст Константина Паустовского оказался именно в этой главе нашего учебника?»), обнаруживают существование произведений разных жанров на одну тему (глава «Самые настоящие чудеса» — «Почему в этой главе есть не только волшебные сказки, но и стихи С. Маршака, Д. Кедрина, К. Бальмонта, а также японского поэта Кикаку?»), учат определять, на одну ли тему написаны произведения (С. Черный «Что ты тискаешь утенка?»).

В работе с поэтическими произведениями в III классе учащиеся приобретают знания о *строфе* как о мельчайшей форме стихотворного произведения, наблюдают за *ритмами* (Н. Некрасов «Мужичок с ноготок» — «Найди строчку, которая точно характеризует неспешный ритм») и *настроением* стихотворных произведений (М. Лермонтов «На севере диком стоит одиноко...» — «Какое настроение несет в себе стихотворение: мрачное, грустное, печальное, торжественное, тревожное, безысходное, мечтательное, светлое?»), впервые встречаются с понятием *лирический герой*, за которым продолжают наблюдение до конца III класса (И. Бунин «Бушует полая вода...» — «Хочешь оказаться «внутри» стихотворения? Для этого надо постараться не только увидеть то, что видел сам поэт (точнее, его лирический герой), но и услышать те звуки, которые слышал он, ощутить прикосновения воздуха и запахи»).

Значительно расширяются в III классе представления школьников о *сказочном жанре*. Учащиеся, знакомясь с арабской сказкой «Аладдин и волшебная лампа», сказкой Х.-К. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик», выявляют характерные для волшебных сказок особенности (наличие волшебных героев, предметов, чисел), срав-

нивают волшебные авторские и народные сказки по настроению.

Учебник «Литературное чтение» для IV класса знакомит учащихся с произведениями новых фольклорных и литературных жанров: *былина* («Садко»), *авторский* и *народный гимны* (С. Михалков «Государственный гимн Российской Федерации», древнегреческий «Гимн Природе»), *пьеса* (М. Метерлинк «Синяя птица»). Читая произведения этих жанров и выполняя задания после прочтения, школьники приобретают представления об их специфике. При работе с *былиной* «Садко» ученики обнаруживают в ней некоторые признаки сказочного жанра, наблюдают за особенностями речи и поведения былинных героев, находят в тексте приметы того, что исполнение былины представляло собой пение. Знакомясь с *гимнами*, узнают определение понятия *гимна*, рассуждают о функциональной и эмоциональной направленностях, заложенных авторами в эти произведения. Работа с *пьесой* дает возможность определить, чем текст пьесы принципиально отличается от текста рассказа или сказки, познакомиться с понятием *феерия*, порассуждать об авторском присутствии в тексте этого драматического произведения и узнать, что авторские комментарии в пьесе называются *ремарками*.

Новым знанием по теории литературы для учащихся IV класса становится знание о *типах рифм* по расположению рифмованных строк: *парных*, *перекрестных*, *охватных*. Материал учебника предоставляет юным читателям возможность наблюдать пример того, как поэт в одном стихотворении использует все три вида рифмы (С.Я. Маршак «Как поработала зима!»). Кроме того, в главе «Авторская поэзия: мастерская стиха» продолжается наблюдение за *ритмом* в стихах, начатое в III классе.

Анализ литературно-художественных произведений также является неотъемлемой частью курса «Литературное чтение» В.Ю. Свиридовой и Н.А. Чураковой. С каждым учебным годом структура анализа художественного произведения расширяется, позволяя учащимся к концу IV класса свободно рассуждать о жанровом своеобразии произведения, развитии его



сюжета, характерах персонажей, проблематике и идейной направленности. Так, система вопросов и заданий, с которыми встречаются младшие школьники при работе с рассказом Л. Андреева «Петька на даче» в учебнике для IV класса, позволяет не только дать характеристику центральным персонажам, но и размышлять над сложной проблематикой (Вызывает ли Петька у тебя жалость? Но почему? Разве та работа, которую он выполняет в парикмахерской, является физически трудной, непосильной?), оценивать авторское отношение к персонажу (Как тебе кажется, автор сочувствует Петьке? Можешь найти этому подтверждение в тексте?), определять идейную направленность произведения (Дача окончательно добила Петьку или, напротив, зародила в нем огонек надежды?).

Важно отметить, что в IV классе в рамках названной программы у младших школьников формируется представление о *месте* того или иного художественного произведения в истории русской литературы. Это осуществляется благодаря работе с так называемым «барабаном времени», на ленту которого нанесены основные эпохи развития русской литературы и имена великих поэтов и писателей, чьи произведения вошли в учебник «Литературное чтение» для IV класса.

Постепенно формировать базовое понятие курса «Литературное чтение» — понятие *художественного образа* помогает непрерывная работа с «Картинной галереей», последней частью учебников для каждого класса, где представлены работы всемирно известных художников. Сравнивая тексты художественных произведений разных жанров с классическими иллюстрациями к ним, младшие школьники на практике убеждаются, что художественный образ может быть создан разными средствами, языком разных видов искусства.

Анализ учебников «Литературное чтение» В.Ю. Свиридовой и Н.А. Чураковой

для I–IV классов начальной школы показывает, что заявленные авторами цели и задачи курса «Литературное чтение» [2] могут быть вполне реализованы к концу IV класса в виде сформированных умений: *отличать произведения устного народного творчества от авторских произведений; различать жанры авторской прозы; обнаруживать средства художественной выразительности текста* (сравнение, олицетворение, рифма, звукопись); *отличать художественный текст от научно-популярного; давать элементарную характеристику литературному произведению* (народное или авторское произведение), *определять вид* (проза, поэзия, драма) *и жанр* (сказка, рассказ, былина, стихотворение, пьеса), *основные сюжетные линии, основную идею; давать элементарную характеристику автору* (прозаик, поэт; общие представления о времени жизни); *давать характеристику героям и персонажам литературных произведений*.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минобрнауки РФ от 24.12.2010 № 2080 «Об утверждении федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию, на 2011/12 учебный год» (зарегистрировано в Минюсте РФ 10.02.2011 № 19776).
2. Сборник программ для четырехлетней начальной школы. Система Л.В. Занкова. Самара, 2007.
3. Свиридова В.Ю. Литературное чтение: Учеб. для 1–2 классов / В.Ю. Свиридова, Н.А. Чуракова. Самара, 2009.
4. Чуракова Н.А. Литературное чтение: Учеб. для 3–4 классов / В.Ю. Свиридова, Н.А. Чуракова. Самара, 2009.
5. Чуракова Н.А. О курсе «Литературное чтение» для I класса четырехлетней начальной школы // Начальная школа. 2000. № 9.



Метапоэтический текст в метафорическом дискурсе преподавания предмета «окружающий мир»

М.Н. АХМЕТОВА,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики

Д.О. ПОДОЛЯК,

*ассистент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования,
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита*

Каждый период детства имеет свои достоинства и свои преимущества. Н.С. Лейтес, изучая возрастную одаренность школьников, отмечал, что у учащихся начальных классов совмещается отчетливость суждений и одновременно, в некоторых отношениях, крайняя односторонность и нереальность высказываний, наивно-игровое отношение к окружающему. Это характеризующийся повышенной впечатлительностью «период вчитывания», «внутреннего принятия» младшими школьниками, основных начал естественных и социально-гуманитарных областей знаний. Исходя из содержания раздела «Человек и природа» и особенностей возраста школьников, рассмотрим проблему технологического использования метапоэтического текста в метафорическом дискурсе. Решающий эту проблему будущий учитель начальных классов должен быть креативной личностью и владеть универсальными творческими действиями, необходимыми для определения стратегических направлений метапредметного подхода. Он должен осознать ценность собственного взгляда на мир и суметь сохранить в себе глубоко личные извывы мировосприятия. Путь к себе лежит через мир. Человеку важно понять свою роль в жизни, увидеть взаимосвязь своего «Я» и окружающих людей, почувствовать себя частью природы и «пылинкой» космоса, которая непременно станет звездой. «Свой внутренний мир человек проявляет для других». И это — «высшая ценность». В метафорическом определении «знания» — «пространство событий»,

«процесс». И в этом процессе — «клад огромный — внутреннее «Я».

Проблемой века Д.Б. Богоявленская объявляет творчество, которое противостоит избыточной информации, являясь конфликтом времени. Разрушенный эмоциональный баланс рождает неспособность ребенка слышать и чувствовать прекрасное. Только «слово как деятельность познания выводит ум за пределы объективности и соприкасается с миром <...>. Будучи психофизиологическим, слово не дымом разлетается в мире, но сводит нас лицом к лицу с реальностью, и, следовательно, прикасаясь к самому предмету, оно столь же может быть к его, предмету, откровению в нас, как и нас — ему и перед ним». Об идее посреднической функции слова (знака) между человеком и миром, субъектом и объектом пишут многие ученые, характеризуя пространство событий, где «организм и мир встречаются в знаке». Обращенность к личности — главная черта современных образовательных систем, которые, по образному выражению Л.А. Степашко, «ветвятся», «перешагивают» границы, обеспечивая развитие набирающих силу тенденций непрерывного образования. С этих позиций курс «Окружающий мир» в начальной школе в качестве главной цели ставит формирование целостной картины мира и осознание места в нем человека на основе единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления ребенком личного опыта общения с людьми, обществом и природой.

Блок «Человек и природа» в значительной мере способствует становлению лично-



стного восприятия, эмоционального, оценочного отношения к миру природы и культуры в условиях единства метапредметного подхода. Этот подход определяется как образно-смысловой *способ* познания действительности на основе философского осмысления явлений, идей, образов, теоретических основ, положений, принципов, закономерностей, *способ* построения «живого» знания в ситуациях перехода к новому образу и смыслу; *способ* создания схемы, проекта, модели, рисунка в условиях восприятия знаний; это замысел, гипотезы, стратегии (М.Н. Ахметова).

В плане реализации этого подхода значимым является *метапоэтический текст* в *метафорическом дискурсе* преподавания предмета «окружающий мир» младшим школьникам, его первого блока «Человек и природа». К.Э. Штайн относит к собственно метапоэтическим текстам тексты художественные, эссе, трактаты, статьи, замечания о творчестве, исследования. Этот список дополняют «сократовские диалоги», противоположные суждения (антиномии), тексты противоречивых фактов, парадоксы, диалектический диспут, творческие зарисовки и т.д. [1]¹. Новая семантика метафорического знания способствует индивидуальному видению мира, носящего эвристический характер, свободному сравнению явлений и фактов. «Пространства-образы» метапоэтических текстов, метафоричность дискурса позволяют человеку выявить новые грани в, казалось бы, хорошо известном феномене. Человек не только выражает свои мысли с помощью метафор, используя их эстетический потенциал, но и мыслит метафорами, познает с их помощью тот мир, в котором живет» [2, 5, 6]. Теория метафоры стала ведущим направлением и в педагогике. Принципами метафоры называются оценочность метафорического значения, эмоциональность, эстетическая значимость. Метафора интуитивно понятнее, конкретнее, отражает непосредственно физический опыт более детально, передается легче от одного человека к другому [2, 37, 41, 42]. Образы, ассоциации, эпитеты, мета-

форы — все это является обращением к живому языку. К. Паустовский замечает именно эту особенность: «Слово «заря» — одно из прекраснейших слов русского языка. Это слово никогда не говорят громко. Нельзя даже представить себе, чтобы его можно было прокричать».

Обратимся к технологическим решениям. Возможны вопросы школьникам: «Что такое природа?», «Какие явления природы больше всего впечатляют, помнятся и почему?» (Снегопад, листопад, перелеты птиц, рассвет, закат, ветер, дождь, гроза.), «Какие *слова* вы подберете в описании тех или иных явлений?» (Блок «Человек и природа», раздел «Природа».)

К разделу «Звезды и планеты» был подобран метапоэтический текст о ночном костре, искры которого взлетали высоко в небо, где сияли далекие звезды. К ним устремлялись искры, чтобы быть как звезды. Но, не долетая, они гасли. Студентам было предложено осмыслить содержание притчи. На *регулятивном уровне* они представили свое видение ситуации, философски осмысливая мировоззренческие идеи, рождаемые притчей.

«Странно... Когда я читала притчу, воображение искажало действительность: неживая природа (костер, небо, звезды) представлялась мне в образах живых людей. Такой была реальность моих мыслей. Что, если костер — это человек? Чем ярче он горит, отдавая людям тепло, тем больше у него друзей, тем сильнее они тянутся к нему. Вот она, красота души, качество, которое доставляет радость и удовольствие благодаря своей гармоничности, великолепию и истинности. Красота утверждается жизнью. Сказано, что прекрасные мысли строят прекрасную душу. Это великая истина. Не нужно бояться выплескивать свои чувства и эмоции, дарить окружающим радость. Не нужно завидовать чужой красоте, успехам, богатству, карьере. Костер хотел дотянуться до звезд, чтобы его искры стали звездами. В притче Софьи Бессоновой «...костер собрал все свои горячие силы и одним мигом взметнулся вверх, рассыпаясь на сотни,

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



тысячи красивых искр. Но, взлетая выше и выше, эти великолепные мириады искр соприкоснулись с холодной темнотой ночи и угасли...». А люди вокруг потухшего костра? Им стало холодно и грустно».

Мировоззренческая идея притчи вызывает горячий диалог: человек всегда стремится к неизведанному, рискуя даже жизнью. Такова одна позиция. Но нельзя забывать о тех, кто рядом. Высокие стремления должны соотноситься с благом окружающих людей. По мысли Л. Айзермана, очень важно, чтобы читающий видел не только изображенное в книге или показанное на экране, но и всматривался, вдумывался в саму жизнь, в людей, которые его окружают.

Блок «Человек и природа» позволяет с помощью метапоэтических текстов в метафорическом дискурсе создать на учебных занятиях со студентами и школьниками *метапоэтическое пространство*. Это интеллектуально-эмоциональное «поле» в метафорическом дискурсе взаимодействия учителя (воспитателя) и воспитанников, включающее полисубъектов в общение с живой природой, биосферой в целом посредством «переживания», «вчитывания», «вчувствования», «вслушивания» в жизнь *природы и слова*; это метапредметное «поле» созидания, «внутреннего принятия» и творчества Жизни [1].

Ученые называют эмоцию «оценщиком» жизненных ситуаций, «работником», вносящим свой вклад в психологическое разрешение этих ситуаций (В.К. Вилюнас). Такую технологию Ю.П. Азаров назвал «одухотворенной», способной эмоционально подвигать к красоте, поражать сиянием красок, помочь найти в себе собственный свет. Концепцию ученый строит на принципе современного миромоделирования. Образы, ассоциации, эпитеты, метафоры, как пишет Ю.В. Сенько, есть обращение к живому языку. В дальнейшем метафорическое обозначение предмета исследования обретает строгие очертания, уточнения, интерпретируется [3, 135, 137].

Такой подход дает возможность определить универсальные творческие действия (УТД) полисубъектов в «живом» образовательном процессе.

1. *Действия личностные*. Работа над разделом «Смена дня и ночи» позволяет способствовать становлению УТД наблюдения за сменой времен года в Забайкальском крае. Научный подход исследовательского характера дополняется метапоэтическим текстом, составленным самими обучающимися («День и Ночь как живые существа»). Формируются действия «творческого подражания» и «подражательного творчества».

Раздел «Полезные ископаемые» (родного Забайкальского края) дает возможность развивать креативность, нестандартность воображения при написании сочинений по образцу сказки «Хозяйка Медной горы», но на основе местных легенд и сказаний. При изучении водоемов Забайкальского края (раздел «Водоемы») используется народное творчество. При работе над разделом «Почва» можно предложить творческое задание на сравнение научного определения с метафорическим, образным — его обучающиеся составляют на основе значимости понятия «почва» в прямом и переносном значении. Задания, направленные на развитие УТД личностно-операционного характера — это и УТД прогнозирования деятельности при создании образа в определении понятия.

2. *Действия познавательные*. Овладение технологиями экспериментального исследования предполагает игровую ситуацию. Игра — второй, измышленный мир, самостоятельное нечто. И это нечто — материальное, духовное, творческое, ценностное пространство. И. Хейзинга называет игровое пространство «отчужденной землей», территория которой эстетична и имеет склонность быть красивой. Игра — «гиперболическая идея жизни».

Примером установки, результатом которой будет «измышленный мир» («эстетическая территория» «отчужденной земли»), является требующий экспериментального исследования вопрос: «Можно ли из воды с сильной концентрацией соли получить кристаллы и «построить» сказочный дворец, «вырастить» кристально-белый зимний лес, хрустальные белоснежные цветы?» (Раздел «Вещество» (соль, сахар, вода, природный газ).) Решение проблемы предполагает изготовление соляного раствора очень сильной



концентрации, в который погружаются тонкие веточки, нитки, проволочный каркас будущего замка и т.д. Результатом реализации такой идеи «живого события», «соцветия живого знания» (М.М. Бахтин, В.П. Зинченко) станет УТД как творчество в исследовательской деятельности в сочетании с эмоционально-образным восприятием действительности. Идея, по словам М.М. Бахтина, хочет быть услышанной, понятной и «отмеченной», поэтому юные экспериментаторы должны обсудить ход эксперимента и его результаты, возможно, на основе метафорического описания. Таким образом, игра, как пишет А.М. Лобок, превращается в «способ расширения себя, возможность расширения представления о самом себе». Отодвигаются границы себя за счет преодоления прежних. Быть исследователем-экспериментатором — это новая позиция.

Метапоэтическое пространство как интеллектуально-эмоциональное метапредметное «поле» созидания, «внутреннего принятия» и творчества Жизни способствует становлению УТД познавательно-поискового характера: понимания затруднений вхождения в ситуацию, умений находить выход, представлять рисунки и схемы. Так, раздел «Вода» предполагает вычерчивание схемы круговорота воды в природе. При этом схема может сочетаться с рисунками, что придаст ей особую выразительность и образность. В разделе «Лес, луг, водоемы» круговорот веществ также может быть представлен схемой и рисунками. Сравнение схем, нахождение сходства и различий подведет младших школьников к выводу о единстве живой и неживой природы. Сопоставление, сравнение — важнейшие УТД. Эмоциональный настрой создадут высказывания писателей о природе, которые дополняют восприятие схематических рисунков: «Счастье — это быть с природой, видеть ее, говорить с ней» (Л.Н. Толстой). «Человек, который понимает природу, — благороднее, чище» (Л.М. Леонов). «Я не знаю ничего более прекрасного, чем наша земля» (К.Г. Паустовский). Сочинение «Почему грустит озеро?» школьники могут иллюстрировать фотографиями.

Раздел «Грибы» лучше всего представить в рисунках детей, попросив их отве-

тить на вопросы: «Почему *белый гриб* считают в сказках самым добрым и главным среди других?», «Отчего у *мухомора* такая красивая шляпка?» Другие вопросы пусть сформулируют сами школьники. Возможно написание сказок-загадок. При изучении раздела «Растения» проводится занятие, на котором ученики играют роли разных частей растений (корень, стебель, лист, цветок, плод, семя). Участвуя в дискуссии от имени частей растений, они должны ответить на вопрос: «Какая часть растения самая важная?» Умение отстаивать свою позицию, доказательность в споре («Может ли растение обойтись без какой-либо части?»), прогнозирование последующих действий или событий («В каком порядке следует представить значимые части растения?») — все это УТД.

3. Действия коммуникативные. Раздел «Погода» необходимо изучать на основе использования дневников наблюдения, коллективного обсуждения результатов индивидуальных наблюдений и формулирования общих выводов. Содержание этого раздела связано с формированием УТД прогнозирования. Обучающимся предлагаются вопросы и задания по написанию метапоэтического текста: «Какой тебе представляется «музыка» заката?», «Опиши наступление ночи», «Опиши «музыку» дождя, шум ветра, шелест листьев, восход солнца и пробуждение природы». Коллективное изучение работ завершит изучение раздела.

В разделе «Формы земной поверхности» представлены равнины, горы, холмы, овраги родного края. Собственные наблюдения школьников при освоении содержания раздела подтверждаются описаниями поэтов и писателей Забайкальского края. Это тоже коллективная работа, требующая коммуникативных действий, «переживания», «вчитывания», «вчувствования», «вслушивания» в жизнь природы и слова. Используется, например, отрывок из рассказа Г. Ахметовой «Ромашка у порога»: «У порога нашего деревянного домика росла белая ромашка, которую никто не сорвал. В солнечных лучах летала коричневато-розовая бабочка, и мучнисто-белые мотыльки прижимались толстыми тельцами к земле, стучались тяжелыми от пылицы



крыльями, сбивая хвою. Ни бабочек, ни мотыльков никто не ловил. И огромный муравейник, расположившийся недалеко от стойки с красным пластиковым умывальником, казался самостоятельной Вселенной, которую никто не уничтожал».

Погружение в метапоэтическое пространство интеллектуально-эмоционального «поля» предполагает обращение не только к художественным зарисовкам природы края, но и создание коллективных высказываний о пережитых прекрасных соприкосновениях с ней. В Забайкалье много уникальных уголков природы: сопки, покрытые малиновыми цветами багульника; скалы Сохатино; дворцы из камня и солнечного света; Алханай — загадочный уголок земли, «где не властна цивилизация, где она просто теряет свои права — и не в состоянии противостоять природе». Побывавшие на Алханай обучающиеся расскажут об удивительных скалах и долинах, носящих овечьи легенды и народными сказаниями названия, о целебных ледяных источниках, высокой священной горе, про которую бурятский народ сложил поговорку: «Только поднявшись на высокую гору, увидишь путь, пройденный тобой, длинный и трудный». В коллективной деятельности рождается мировоззренческая идея о пройденном жизненном этапе и понимание того, что жизнь не останавливается на этой вершине, к которой вел сложный подъем, иногда более крупный и более сложный, чем предыдущий. Младшим школьникам предлагается оценить метафорические суждения: «оглядываясь всякий раз на пройденные вершины, человек не успокаивается, а идет вперед и вперед, стремясь к совершенству...», «Алханай — это удивительный край, где неведомым образом встречаются друг с другом прошлое и будущее». Так складываются условия для становления у обучающихся УТД как потребности в метапредметном подходе к знанию, в коммуникативно-философском осмыслении явлений, новых образов и смыслов, изменении целевых личных установок.

Содержание раздела «Животные, их разнообразие» способствует становлению УТД операционального характера, осознанию путей реализации собственного иссле-

довательского проекта. При реализации проекта «Мои домашние животные» наблюдение за кошкой ведется по самостоятельно составленному плану, при этом осваивается проективная деятельность и формируются УТД проектирования. Эта работа связана с выражением эмоционального отношения к любому живому существу. Полезно обратиться к художественному тексту, раскрывающему правила общения с природой. Коллективно составляются правила: «Никогда не наноси вред природе», «Не убивай зверей и птиц, оберегай лесных жителей, не трогай их домики и детенышей», «Не губи деревья, не разжигай костров в лесу», «Оказывай помощь животным и растениям, береги попавших в беду», «Умей «слушать» лес, не шуми и берегай тишину». Можно использовать известную технологию «Письмо лесным жителям». Эмоционально выразительным получается сочинение на тему «Я чувствую боль зверька, потерявшего своих родителей».

4. Действия регулятивные: самооценки в творческой деятельности, решении проблем, поставленных временем; саморазвития и самообразования; самоорганизации, самосовершенствования.

В детстве не должно быть бездумного, безмятежного счастья, отмечал В.А. Сухомлинский: «Чем больше человек узнает об окружающем мире, тем больше он должен знать о человеке» [4, 219–226]. В этом плане особую значимость приобретает раздел «Человек — часть природы», заключающий в себе большие возможности становления УТД регулятивного плана. Для размышления могут быть предложены метапоэтические тексты стихотворений: «Человек — он ведь тоже природа. // Он ведь тоже закат и восход. // И четыре в нем времени года. // И особый в нем музыки ход». «Щади зверей и птиц, // Деревья и кусты. // Ведь это все слова, // Что царь природы ты. // Ты только часть ее, // Зависимая часть. // Что без нее // И мощь твоя, и власть?» (Вл. Алексеев).

УТД должны помочь «в узнавании своего знания, самого себя, своей мысли» (В.П. Зинченко). Диалоговое общение, которое высветит регулятивные действия личности, организуется при обсуждении притчи: «Один человек решил изменить



мир, но мир такой большой, а он такой маленький. Тогда он решил изменить город, но город такой большой, а он такой маленький. Тогда он решил изменить семью, но в семье столько человек, а он один. И тогда он решил изменить самого себя».

Смысл этой притчи, ее мировоззренческая идея хорошо просматриваются в напутствии человеку В.В. Соловьева: «Живи жизнью целого, раздвинь во все стороны границы своего маленького «Я», принимай к сердцу дело других и дело всех. <...> Кому же, как не нам, работать над продолжением дела. <...> Человеческое «Я» может быть расширено только внутренней, сердечной взаимностью. Добрый смысл жизни <...> не может быть принят извне <...>, как что-то готовое: он должен быть понят и усвоен самим человеком, его верою, разумом и опы-

том. Это есть необходимое условие нравственно достойного бытия».

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахметова М.Н., Лейно И.Ф.* Творческие действия воспитанников в «живом» знании метапредметного подхода: ситуативные конструкции ассоциативного поля, метафоричное обозначение предмета исследования // Сиб. пед. журн. 2010. № 7.
2. *Будаев Э.В.* Метафора в политической коммуникации: Монография. М., 2008.
3. *Сенько Ю.В.* Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
4. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. М., 1973.
5. *Христосенко И., Лобок А.* Психологические маргиналы на полях вероятного эксперимента. Екатеринбург, 2002.

Сухолюбия для школьного цветника

Л.А. БАРАНЧИКОВА,

кандидат педагогических наук, Институт содержания и методов обучения РАО,
Москва

Кто из педагогов не мечтал, чтобы на пришкольном участке цветы благоухали с ранней весны до поздней осени? Но добиться этого довольно трудно, поскольку даже в районах с влажным климатом осадки выпадают не всегда в нужном месте и в нужное время. А без воды цветов не вырастить. В летние жаркие и засушливые месяцы растения нуждаются в регулярном поливе (даже отцветшие тюльпаны) и выживают исключительно благодаря труду любителей-цветоводов. Всем растениям нужна вода.

Сколько воды и как часто она требуется, определяется особенностями культуры и сорта, размерами, быстротой роста корней, приспособленностью надземной части к экономному расходованию влаги при испарении, а также качеством почвы и погодными условиями.

На количество необходимой влаги в небольшой степени влияют условия, в которых растение произрастало на своей родине. К примеру, невысоким многолетникам, роди-

на которых — горы и степь, влаги требуется совсем чуть-чуть.

В зависимости от требований к содержанию влаги в почве цветочно-декоративные культуры делят на влаголюбивые (полив обильный) и засухоустойчивые — *ксерофиты* (полив умеренный). Последние переносят потерю воды, входящей в их состав, до 80–90 %; потеря даже 5–10 % воды влаголюбивыми растениями может привести к их гибели.

В отдельную группу выделяют суккуленты.

Деление это условное и меняется от внешних условий и сортовых особенностей культур.

Как же удастся цветочным культурам обходиться без воды длительный период времени? Почему одни растения легко встречают засуху, а другие в этих условиях живут непродолжительное время и гибнут?

Ксерофиты обладают различными морфологическими, анатомическими, физио-



логическими приспособлениями, обеспечивающими нормальную их жизнедеятельность в засушливых районах.

По внешнему виду растений (опушение стебля и листа; сухие, деревянистые из-за сильно развитых механических тканей стебли травянистых ксерофитов) и листьев (мелкие, ажурные, сильно рассеченные, узкие, почти нитевидные листовые пластинки, сизые от воскового налета, покрытые густым слоем волосков) без особых познаний в ботанике нетрудно отличить засухоустойчивые виды от влаголюбивых, а значит, правильно организовать полив. Однако статистика печальна: больше всего неудач от неправильного полива. К тому же ксерофиты обладают многими анатомическими особенностями — листья их имеют мелкие клетки, мелкие устьица, быстро закрывающиеся с наступлением засухи, что способствует значительному уменьшению испарения.

Рассмотрим особенности наиболее распространенных засухоустойчивых цветочно-декоративных культур.

- **Стелющиеся, или почвопокровные (ковровые):** арабис, гвоздика песчаная, гвоздика травянка, гипсофила ползучая, иберис, камнеломка теневая, очиток едкий, очиток Эверса, тимьян ползучий, ясколки.

Почвопокровные используют для создания высокодекоративных растительных покрытий коврового типа. Растения неприхотливы к условиям произрастания, невысоки (10–25 см), отличаются большой биологической приспособляемостью. Быстро разрастаются, прижимаясь к земле, формируют низкие ковры, при этом листва лучше защищена от солнца и иссушающего ветра.

К почвопокровным относится много растений с ароматными листьями, что также способствует засухоустойчивости. В жару летучие ароматические вещества образуют вокруг чабреца, пупанки легкую дымку, защищающую от пересыхания. В период цветения почвопокровные многолетники образуют декоративные разноокрашенные плотные куртины, подушкообразные покрытия, дернины.

Гипсофила ползучая, или качим. Семейство гвоздичных. Родина — Южная Европа.

Травянистый многолетник высотой 10–15 см, со стелющимися крепкими, ветвящимися почти до основания побегами (что придает им форму шара), темно-зелеными незаметными узколанцетными листьями и мелкими белыми цветками. Цветет в июне — июле, после небольшого перерыва вторично осенью.

Размножается семенами и черенками. Семена высевают в грунт. Всходы появляются через 10–14 дней, после чего проводят тщательное прореживание, второй раз прореживают на расстоянии 30–40 см. Сеянцы зацветают на второй год в середине июня. Махровые формы черенкуют. На черенки берут молодые побеги, отрастающие весной.

Гипсофила светолюбива, морозостойка, растет на сухих, легких, хорошо дренированных почвах. Многие виды предпочитают известковые почвы, благодаря чему род получил свое название, состоящее из греческих слов *gyps* и *drug* — любящая известь.

Используют для альпинариев, бордюров, годится на срезку для аранжировки букетов. Для цветочного оформления используется в комбинациях с бархатцами, годецией.

Тимьян ползучий, богородская трава, чабрец обыкновенный. Семейство губоцветных. Распространен в европейской части России, Сибири, на Дальнем Востоке, в Средней и Западной Европе.

Растение со множеством достоинств: длительно и обильно цветет, очень ароматно, не повреждается вредителями и болезнями, неприхотливо, не боится вытаптывания, отличный медонос — возле него всегда много пчел, шмелей, бабочек. Это обстоятельство было замечено еще древними греками. Гора Химетос славилась у них прекрасным мрамором и медом, который пчелы собирали с чабреца, растущего на его склонах в большом количестве. Это невзрачное растение почиталось греками как олицетворение трудолюбия.

В Средние века чабрец также почитался. Изображение его веточек, окруженных пчелами, было излюбленным украшением рыцарских шарфов.

Большую популярность это растение имело у славян. Еще во времена язычества наши предки бросали пучки этой травы в костер при жертвоприношениях, благоухающий дым — фимиам — возносился к небу, свидетельствуя о том, что жертва «принята богами».



Арабис альпийский



Гвоздика песчаная



Гвоздика травянка



Гипсофила ползучая

Родовое название переводится с греческого как *сила, дух* — по возбуждающему действию, видовое — с латинского *ползать группами, сцепившись* по характеру роста.

По представлениям многих народов тимьян притягивает в дом счастье, способствует долголетию. Обладая приятным, слегка сладковатым вкусом, тимьян — популярная приправа для овощных, рыбных, мясных блюд, салатов, супов. Жирные блюда за счет тимьяна лучше усваиваются.

Применяют тимьян и в качестве лекарственного средства — антисептического и дезинфицирующего. Тимьян принимают при заболеваниях желудочно-кишечного тракта, легких и бронхов. Им лечат тяжелый кашель.

Тимьян — многолетник высотой до 15 см, прилегающий к земле, образует мелкие дерновники. Стебель цилиндрический, ползучий (стелющийся) по земле и местами укореняющийся. Листья супротивные, мелкие, до 1 см длиной, овальные, яйцевидные (ланцетовидные), цельнокрайние, короткочерешковые, покрытые видимыми в лупу ямочками, в которых находятся железки с эфирным маслом; у основания снабжены несколькими длинными щетинистыми волосками. Цветоносы высотой 5–15 см. Мелкие двугубые розовато-лиловые цветки собраны на концах веточек в головчатые соцветия (имеет сорта с белыми, розовыми и карминными цветками, а также пестролистными формами). Цветет в июле — августе 25–30 дней. Плодоносит.

Используют тимьян в декоративном цветоводстве, выращивая на солнечных местах в качестве почвопокровного растения.

Растет тимьян исключительно на солнечных местах с сухой, легкой, песчаной (или каменистой), хорошо дренированной почвой. Сырость и тяжелые кислые почвы не выносит.

Излюбленные места обитания: сухие сосновые леса и степи.

На одном месте хорошо растет от 3 до 5 лет, по истечении которых на куртинках появляются проплешины, легко устранимые: достаточно направить на оголившиеся места легко укореняющиеся побеги.

Размножают тимьян семенами (посев весной и под зиму), отводками кустов (весной) или черенками (в середине — конце лета).

Семена высевают неглубоко, до появления дружных всходов регулярно поливают. Позднее полив сокращают: избыток влаги мешает росту растений и накоплению эфирных масел. Кусты тимьяна невысоки, поэтому всходы тщательно пропалывают.

Траву (стебли с веточками) заготавливают во время цветения в мае — июне, аккуратно срезая (не выдергивая с корнем) на высоте 10–15 см от почвы. Чабрец плохо возобновляется, растет медленно, и выдергивание с корнем может привести к уничтожению зарослей; сушат на открытом воздухе в тени.

Тимьян прекрасно растет даже между плитками дорожек — в жаркий летний день каждый шаг даст возможность вдыхать необыкновенный пряный аромат. Можно использовать тимьян и как заменитель газона, для закрепления оврагов на солнечной стороне, в бордюрах, групповых посадках.

Ясколка войлочная. Семейство гвоздичных. Родина — Средняя и Южная Италия.

Название рода в переводе с греческого *роз*, по форме плода-коробочки.

Травянистый многолетник с серовато-войлочными, ветвистыми, стелющимися и приподнимающимися стеблями, образующими плотные подушки, высотой до 15 см. Листья мелкие, ли-



нейно-ланцетные, серовато-войлочные из-за густого опушения. Цветки белые до 1 см в диаметре. Цветет в мае.

Размножают семенами (высевают в грунт осенью), черенками (укореняют в грунте), делением куста («возраст» растения должен быть не менее 4 лет). Сеют в марте (в теплицах), в апреле или поздно осенью в открытом грунте. Всходы появляются через 10–15 дней. Сеянцы пикируют, выдерживая расстояние 3–5 см. В июле высаживают на постоянное место; цветение наступает на второй год. Деление кустов производят рано весной. Черенкуют в июне. На одном месте растут до 5 лет.

Светолюбивы, зимостойки, к почвам нетребовательны, но предпочитают хорошо дренированные.

Используют ясколки в низких бордтурах, каменистых горках, на откосах; их серебристая листва хорошо сочетается с темнолистными колокольчиками, армериями и др.

• «Уходящие» от засухи

В засушливых районах встречается очень своеобразная группа ксерофитов, характерной особенностью которых является способность «уходить» от засухи, так как периоды их цветения и покоя приурочены к сезонным изменениям влажности. Это — *эфемеры* и *эфемероиды*. Эфемеры — однолетние, эфемероиды — многолетние, преимущественно травянистые растения.

Спору нет, хорош весенний сад: яркая зелень и красота цветов под мягким весенним солнцем радуют глаз. Но уж очень мимолетно это очарование. Пройдет совсем немного времени, и все буйство весенних красок поблекнет от жары. Весь жизненный цикл растений, «уходящих» от засухи, проходит в очень короткий промежуток времени, вся их сущность стремится лишь к одному — скорее расцвести. И кажется, в один миг растения просто взрываются цветками. До наступления засухи они успевают образовать плоды и семена для продолжения своего рода. Такие растения быстро растут в тот период времени, когда почва достаточно влажная — ранней весной или осенью.

К эфемероидам относят большинство луковичных (красавец крокус, олицетворяющий на языке цветов *радость*; пламенный

тюльпан; изысканный нарцисс и др.). Используют в декоративном садоводстве при оформлении цветников, в рабатках, бордюрах, для срезки, выгонки. Срезанные тюльпаны и нарциссы долго стоят в воде.

Внимание! Срезая тюльпаны, оставляйте на растении не менее двух листьев для вызревания луковицы.

• Сухолюбы с коротким периодом активного роста

После отцветания эти растения теряют листву и переходят в состояние покоя, что помогает им пережить жаркий летний период.

Мак восточный. Семейство маковых. Происходит из Южного Закавказья и Малой Азии.

Название растению дали древние римляне. С греческого оно переводится как *отец*. Назвали так благодаря тому, что отвар из некоторых видов мака, которым поили беспокойных детей, действовал не хуже строгого отцовского наказания.

В Йоркшире мак называют *слепой удар*. Именно так передается впечатление от яркого красного цвета мака. Еще его называют *слабая голова*, потому что запах маковых цветов вызывает головную боль.

В Древней Греции мак был посвящен богу сна Гипносу и богу сновидений Морфею. Много обрядов связано с маком и у славянских народов.

Так, во время вызывания дождя в засуху в Белорусском Полесье в колодец «сеяли» зернышки мака, освященного в день маковеев, колотили или мешали воду палицей, приговаривая: «Макарка, сыночек, вылазь из воды, разлей слезы по всей земле», зернами мака при этом осыпали хату и хлеб.

Маком также было принято обсыпать углы дома, чтобы избавиться от хитростей и наваждения ведьм. При этом мак должен быть дикий и осыщен 14 августа, в день Маккавеев.

В Провансе мак считается цветком ангелов и поэтому его используют для украшения церкви в день Сошествия Святого Духа. В России цветы мака в церковных празднествах не используются, но зато церковные главы часто называются *золотыми маковками*. Связь названия этого цветка с головой, макушкой наблюдается и во многих русских поговорках и песнях.

До сих пор сохранен в Белоруссии и свадебный обряд — раздавать кашу из пшена и мака, как приносящую счастье.



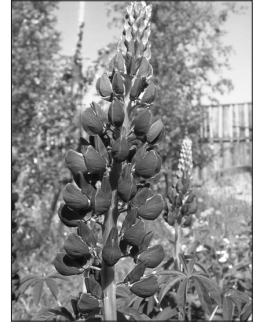
Иберис



Очиток едкий



Тимьян ползучий



Люпин

В Сибири мак насыпают в башмаки новобрачных, чтобы они не были бездетными.

На свадебных торжествах в Украине парни, сопровождающие жениха, обязательно продевают в петлицу червонный мак, а подружки невесты украшают себя венками из мака и ромашки.

Травянистый многолетник, образующий до метра в диаметре красивый куст, может расти на одном месте более 10 лет и поражать своей красотой.

Стебли прямые, прочные, толстые, щетинистые, высотой 80–100 см. Прикорневые листья крупные, перисто-рассеченные, до 30 см длиной, стеблевые меньшего размера.

Нельзя отвести взгляд от клумбы, на которой расцветают несколько кустов мака восточного. На метровую высоту взмывают огромные (до 20 см в диаметре) яркие цветки, наполняя все кругом теплом и радостью. Маки не просто цветут — *маки горят!*

Цветки одиночные, 18–20 см в диаметре, огненно-красные, с черным пятном в основании лепестков. Цветет обильно с конца мая 12–15 дней. После окончания цветения на месте роскошного цветка остается тугая коробочка, в которой зреют семена.

Мак — это символ *плодородия* из-за своей большой плодovitости: в маковой коробочке содержится около 30 тысяч семян! Поэтому мак — постоянный атрибут Геры (Юноны) — богини плодородия и супружества.

Мак нежный, красивый цветок. С древности он означал *завбение, воображение*. Мак красный символизировал удовольствие, белый — утешение, а желтый — богатство, успех.

По окончании цветения в июле у мака восточного вянут листья, стебли буреют, полегают и отмирают. К концу лета он исчезает совсем. Это

самый опасный для мака период: можно нечаянно перекопать землю — место его роста, что приведет к гибели растения.

В сентябре у мака появляется новая, нежно-зеленая розетка листьев, она и перезимует.

Многолетние маки размножают семенами, корневыми и зелеными черенками. Семена, посеянные рано весной, через две недели прорастают. Сеянцы пикируют при появлении одного-двух настоящих листочков сразу на постоянное место. На черенки берут боковые побеги в виде небольших розеток, которые отрастают весной или в конце лета; высаживают на увлажненные гряды и притеняют. Через 2–3 недели после посадки они укореняются. Дорастивают 1–2 года.

Маки светолюбивы, холодостойки, многолетние виды зимостойки, нетребовательны к почве. Плохо переносят застой воды. Хорошо реагируют на внесение минеральных и органических удобрений. Пересадку переносят болезненно, поэтому высаживать их лучше сразу на постоянное место.

Красивы в миксбордерах, группах, рабатках, каменистых садах. Клумба с маком органично впишется в любой сад.

При взгляде на цветущие маки возникает желание внести эту красоту в дом. Но для букетов их использовать не стоит — нежные лепестки быстро увянут и облетят.

• Сухолюбы с глубоко проникающей в почву корневой системой

При помощи глубоко проникающей в почву корневой системы ксерофиты извлекают воду из глубины, недоступной другим растениям; наличие толстых мясистых корней, аккумулирующих большое количество влаги.

**Люпин многолистный.** Семейство бобовых.

Название в переводе с латинского означает *волк*, объясняется способностью этих растений выживать даже в самых неподходящих условиях, ведь волк — самый выносливый зверь.

Многолетник, высотой до 120 см, с прямостоячим, прочным, облиственным стеблем, крупными пальчато-сложными листьями на длинных черешках с 9–15 снизу опущенными листочками.

Мотыльковые цветки 2 см в диаметре собраны в цилиндрические кисти длиной 30–35 см и даже гигантские, высотой более 50 см.

Люпин разноцветный: чисто белый, ярко-лимонно-желтый, розовый; редкий и очень эффектный кирпично-красный колер, карминный, бархатисто-пурпурно-фиолетовый, сине-фиолетовый, с белым парусом. Существуют и разноколерные люпины: с преобладанием розовых, однотонные цветки с белой, желтой, розовой, малиновой, фиолетовой, темно-синей окраской и двухколерными цветками — с парусом белого или другого контрастного цвета.

Цветет в конце мая, при удалении отцветающих соцветий — вторично в августе. Корень длинный, стержневой, ветвистый.

Растения на редкость неприхотливы. Светолюбивы, требуют солнечного содержания, зимостойки. Хорошо растут на суглинках, слабокислых или слабощелочных почвах, на песке. Посадки возобновляют каждые 3–4 года.

Размножают посевом семян в грунт на постоянное место.

Сеют в апреле, как только стает снег, выдерживая расстояние 20–25 см, однако место для люпина должно быть готово с осени. Сеянцы в своей массе зацветут на следующий год в начале мая. Деление и пересадку взрослые растения переносят плохо.

Низкорослый люпин *минарет* при ранневесеннем посеве в грунт зацветает в тот же год в июле — августе крупной цилиндрической кистью длиной до 30 см, с плотно расположенными цветками ярких окрасок.

Лучший способ посева под зиму в конце октября — начале ноября. Глубина заделки 2 см. Посевы присыпают небольшим слоем торфа. Растения зацветают в августе следующего года. К делению старых кустов у многолетних видов прибегают в исключительных случаях, так как они имеют стержневую корневую систему, глубоко уходящую в почву. Пересаживают только молодые растения.

При семенном размножении не всегда наследуется окраска цветков. Чтобы ее сохранить, прибегают к черенкованию. На черенки весной берут прикорневые розетки, которые развиваются из почек в основании стебля, а летом — боковые побеги, образующиеся в пазухах листьев. Черенки легко укореняются, и молодые растения могут зацвести даже в тот же год.

Используют в одиночных и групповых посадках. Хорошо сочетаются в смешанных посадках с хостами, ирисами, нивяниками. Эффектны в букетах, но стоят недолго.

Космос, красotka, космея. Семейство сложноцветных (астровых).

Эту *ромашку* нам подарила мексиканская флора.

Название *космос* дано растению за сходство разноцветных соцветий с яркими звездами на ночном небе. Еще растение называют *нечесаной барыней*, потому что пластинка изящных перисто-разрезанных листьев немного изогнута, из-за чего растение приобретает несколько растрепанный вид, а *красоткой* — за яркие, крупные (более 5 см в диаметре) соцветия-звездочки, которые на фоне ажурной листвы смотрятся очень привлекательно. Еще эти растения с белыми, сиреневыми цветами называют *американками*, *мотыльчками*, *воловым глазом*. Ботаники называют этот прекрасный цветок *космея*.

Сначала космею использовали как пищевое (из молодых листьев и стеблей готовили салаты), красильное (ацтеки получали из цветков ярко-желтую краску) и лекарственное растение (соцветия и сейчас используют в народной медицине). Как декоративное растение космея известна около 200 лет.

Космос ярко-желтый дико произрастает в горах Центральной Америки, от Мексики до Бразилии.

Травянистый однолетник с прямостоячими ветвистыми, опушенными стеблями высотой до 150 см (этим высоким растениям при любой густоте стояния требуется опора, иначе они полягут). Листья дважды или трижды перисторассеченные, с широкими ланцетовидными заостренными долями. Соцветия 4–6 см в диаметре. Язычковые цветки золотисто-желтые или оранжевые; трубчатые — мелкие, желтые с выступающими наружу темными пыльниками с оранжевыми концами.

В культуре неприхотлив, расти может на любых почвах, но особенно привлекательно выгля-



Ясколка



Мак



Космея



Эдельвейс

дит на хороших плодородных почвах. На сильно удобренных почвах жирует — при пышной листве мельчают цветки. Все, что требуется этому растению — 2–3 подкормки полными минеральными удобрениями за сезон. Корневая система мощная, хорошо разветвленная, глубоко проникающая в почву, поэтому растение легко переживает засуху. На нижних ветвях и в нижней части стебля образуются придаточные корни (особенно быстро после окулировки). Они укрепляют растения, предохраняют их от полегания.

Космос выращивают на солнечных (хорошо растет, обильно цветет) и на полутенистых участках под деревьями. Одинокий космос, посаженный на солнечном месте на плодородной почве, разрастается в огромный шарообразный букет.

Размножают космос семенами. Их высевают либо прямо в грунт под зиму и весной (в мае), чтобы сеянцы не попали под заморозки, либо в стаканчики на рассаду. Всходы появляются через 5–7 дней. Их прореживают. Сеянцы пикируют, затем для большей кустистости прищипывают. Пересадку переносит хорошо. Расстояние между растениями при посеве 25–30 см, при высадке рассады — 40–60 см, в зависимости от сорта. Космос не терпит загущения. Если расстояние между растениями меньше 20 см, соцветия мельчают и цветение задерживается, растения вырастают мелкими, с тонким полегающим стеблем.

Космос — перекрестноопыляемое растение. Собирать семена только с красных или розовых цветков занятие бесполезное: отобранные семена на следующий год порадуют разнообразием расцветок.

Цветет космос с июля до первых заморозков. Для увеличения продолжительности цветения отцветшие корзинки обрывают — это стимулирует образование новых бутонов.

После первых заморозков растения пожухнут и почернеют, красота увянет. Растительные остатки следует сложить в компостную кучу или, измельчив, перекопать на грядке. Космос послужит хорошим органическим удобрением на следующий год.

Выращивают космос в группах с декоративно-лиственными растениями, в массивах и реже на срезку, создают однолетние зеленые изгороди (посадки периодически подстригают). Подходит также для создания маскировочных посадок.

- **Сильно опушенные, шерстисто-волосистые сухолобы**

Стахис шерстистый, или чистец. Семейство губоцветных.

В древности это название использовалось для различных видов губоцветных. Латинизация греческого слова *колос*, по внешнему виду соцветий.

Произрастает в умеренных и субтропических областях земли.

Яркий декоративный корневищный многолетник, высотой 20–60 см, с четырехгранным, слабо облиственным стеблем замечательно вписывается в интерьер любого цветника. Его толстые продольно-линейные или лопатчатые седые опушенные листья великолепно сочетаются с яркой зеленой растущих рядом культур, что придает им особый декоративный эффект. И если цветет он около трех недель, в конце июня — начале июля, то листья декоративны все лето и даже осенью. Колосовидные соцветия из мелких цветков, двугубый венчик которых окрашен в розовый, розовато-лиловый или сиреневый цвета — тоже очень хороши (правда, цветочные стебли нередко срезают в стадии бутонов, считая, что они снижают декоративность посадок).



Стахис шерстистый неприхотлив, быстро разрастается, но при условии, что ему выделено теплое, солнечное, сухое место. При избыточном увлажнении растение теряет великолепное опушение и начинает загнивать. Однако при благоприятных условиях это чудо природы способно быстро заполнить все отведенное ему пространство. Особенно хорошо растет на рыхлых почвах с некоторым содержанием растительного перегноя или перепревшего навоза.

Размножают семенами, высевая их под зиму или весной в открытый грунт. Сеянцы пикируют на расстоянии 5–8 см, на постоянное место высаживают следующей весной, выдерживая между растениями 15–20 см. Но проще — делением корневищ. Розеточки с кусочком корневища отделяют от материнского куста и рассаживают весной во влажную почву на расстоянии 20–25 см друг от друга. На следующий год ковер будет уже сплошным.

Стахис эффектно выглядит в бордюрах, ковровых композициях. Его листья широко используются в аранжировке букетов.

Эдельвейс альпийский. Семейство сложноцветных (астровых). Родина — Европа.

Название в переводе с греческого означает *лев и стопа*. Скученные соцветия вместе с пушистыми прицветниками похожи на львиную лапу.

Корневищный многолетник со слегка изогнутыми стеблями образует кустики высотой до 25 см, ветвистые в верхней части. В прикорневой розетке листья ланцетные. Растение сильно покрыто сероватой опушкой, благодаря чему его окраска светло-серебристая. Цветки белые, мелкие в соцветиях корзинок, образующих в свою очередь небольшие щитки, окруженные декоративными серовато-серебристыми листьями. Цветет в июле — августе. Плод — семянка с летучкой.

К осени однолетние розетки листьев плотно переплетаются корнями, что создает трудности использования для их размножения. Молодые растения, отделившиеся от погибшего материнского, зимуют. В следующем году они зацветут, дадут начало новым молодым розеткам и погибнут.

Весной, осенью эдельвейс размножают делением куста или черенкованием небольших верхушек побегов, которые в мае — июне укореняются. Молодые растения зацветают на следующий год. На одном месте растет 5–6 лет. Семена почти не размножают.

Эдельвейсу требуется солнце, легкие, сухие почвы, он хорошо отзывается на внесение листовой земли. Морозостоек.

При избыточном увлажнении летом, чрезмерно питательной почве или затенении растение вытягивается, становится менее опушенным, часто полностью теряет декоративность.

Эдельвейсы красочны, могут долго стоять в воде, используются в качестве сухоцветов — сохраняют форму и серебристую окраску. Хорошо смотрятся на каменистых горках, небольшими группами на переднем плане миксбордеров; сочетаются с миниатюрными розами, аквилегией, фиалкой, агератумом, астрой альпийской.

- **Суккуленты** (от лат. «суккулентус» — сочный, жирный)

Своеобразные невысокие растения, отличающиеся выносливостью к сухому климату, пришли из засушливых мест, где большую часть года палит солнце и лишь изредка выпадают дожди. Но и там, в зоне высоких температур, при недостаточном количестве влаги, при воздушной и почвенной засухе, такие, как седум, молодило и другие, приспособились обходиться без воды, поскольку они способны накапливать в своих сильно развитых водоносных тканях (стеблях, листьях) большое количество воды и медленно этот запас расходовать. Их стебли и сочные, мясистые листья часто покрыты восковым налетом, предохраняющим от высыхания.

Седум телефium, или заячья капуста. Семейство толстянковых.

Название рода переводится с латинского как *утихать*, так как сочные листья отдельных видов раньше использовались как болеутоляющее средство. По другой версии — от слова *сидеть*, растения «сидят», плотно прижимаются к почве.

Сок очитка большого (заячьей капусты) на Руси использовали как *живую воду*, которая помогала снять утомление. Слава очитка была так велика, что растение именовали даже *русским женьшенем*. По одной из версий былины об Илье Муромце, именно заячья капуста помогла встать будущему богатырю на ноги.

Седум — суккулент, широко распространенный в европейской части России, в северных районах Восточной Европы, на песчаных почвах, в сосновых лесах, среди кустарников.



Высотой растение не превышает 40 см. Стебли, часто изогнутые в основании, одеты супротивно расположенными овальными, мясистыми листьями с сизым налетом, до 6 см длиной. Цветки розовые или бледно-желтые, собраны в густые щитковидные или рыхлые метельчатые соцветия. Очень красиво цветет в сентябре и даже в октябре, но побеги на зиму обрезают. При проведении обрезки старых побегов седума весной очень легко повреждаются цветочные почки, расположенные у поверхности земли.

Все седумы неприхотливы, хорошо растут на любой окультуренной почве с внесением небольшого количества перегноя (компостной земли); светолюбивы, мирятся лишь с небольшим затенением. Без пересадки на одном месте растут до пяти лет.

Размножаются семенами, делением куста, корневищными черенками. Семена высевают весной или осенью в ящики, которые вкапывают в грядку (ставят в теплицу). Всходы очень мелкие. При появлении одного-двух настоящих листьев их пикируют в ящики или на грядку. Молодые растения зацветают на второй-третий год. Четырех-пятилетние кустики делят осенью или весной на три-четыре части. Черенкование проводят с июня по сентябрь. Черенки помещают в парник или под стекло или на слегка затененную грядку.

Пригодны при создании ковровых композиций, рабаток, бордюров, при озеленении откосов. Хорошо смотрятся седумы на каменистых участках. Главное, не забывать: растение очень солнцелюбивое.

Формирование и развитие коммуникативных способностей в групповой изобразительной деятельности

ДИМИТР ИЛИЕВ БАЛКАНСКИ,

главный ассистент, доктор педагогического факультета, Шуменский университет «Епископ Константин Преславский», Республика Болгария

В современном обществе значительно расширяются возможности общения и повышается значимость коммуникативных способностей личности. Это приводит к необходимости использования в системе образования форм обучения, способствующих формированию у школьников умений работать совместно: сотрудничать, обмениваться идеями, принимать критику и понимать тот факт, что может существовать много способов решения определенной проблемы.

Это относится и к ученикам начальной школьной ступени. Как информационный процесс общение дает им возможность расширить свои знания об окружающей природной и общественной среде и найти свое место в жизни.

Особую актуальность в учебно-познавательной деятельности приобретает проблема освоения и закрепления новых знаний и

умений в процессе группового общения и взаимодействия. Умения общаться и работать в группе формируются в урочных и внеклассных формах работы.

Результаты практической деятельности учеников в ее разнообразных направлениях обусловлены в определенной степени способами и содержанием общения. Путем общения не только расширяется их общий кругозор и развиваются важные психические процессы, но и развивается интеллект, активизируется применение собственного опыта в социальных контактах, формируются определенные чувства.

О значении коммуникативных способностей Г. Димитрова пишет: «Степень сформированности коммуникативных способностей у учеников сказывается соответствующим образом как на содержании и объеме воспринимаемой информации, так и возможности выбора при ее интериориза-



ции. Общение детей дает им возможность для социального утверждения путем непрерывного расширения их индивидуального опыта и коммуникативной культуры. Успех их реализации в значительной степени зависит от степени усвоенных умений и готовности к полноценному функциональному и эмоциональному общению» [1]¹.

В научной литературе обстоятельно рассмотрены методические аспекты групповой работы младших школьников и ее значение для реализации дидактических принципов обучения. Выявлена ее роль в стимулировании познавательной и творческой активности учеников, выражении ими личного мнения, порождении нестандартных идей и неожиданных решений поставленных практических задач.

Групповая учебная деятельность представляет интерес и как источник социальной поддержки. Большая часть психологических исследований подтверждает наблюдение, что затруднения, которые испытывает данный ученик в процессе обучения, уменьшаются или исчезают, если он участвует в групповой работе. В группе у него возникает ощущение защищенности: осознание того, что другие ему помогут, если он ошибется в чем-нибудь, делает его спокойным и уверенным.

Коллективная работа как форма познавательной деятельности содействует установлению коммуникативных связей между учениками, основывающихся на сотрудничестве и взаимопомощи. Эта деятельность, обеспечивая успех всем ученикам (в том числе и учащимся с более скромными возможностями), является продуктивной формой учебной работы и эффективным способом улучшения взаимоотношений между субъектами в учебно-воспитательном процессе.

Начальная ступень школы особенно благоприятна для подготовки детей к активному общению, к базовому формированию интеллектуальной, психической и социальной готовности к контактам и взаимодействию. На уроках изобразительного искусства учащиеся начальных классов особенно открыты и восприимчивы, поэто-

му с легкостью усваивают соответствующие знания и умения, нормы общения. Овладение определенными знаниями и умениями связано с теоретической подготовкой учащихся, которая должна осуществляться с учетом возрастных особенностей деятельности общения и индивидуальных возможностей младших школьников. Изобразительно-практическая деятельность в этом направлении включает несколько аспектов: развитие мышления и речи, формирование определенных социальных настроек и коммуникативных умений и способностей. Важное значение в обучении изобразительному искусству имеет не только умение учеников самостоятельно разрешать конфликты или возникшие проблемы при общении, но и их способность предвидеть возможные трудности в определенных ситуациях общения, поэтому у них необходимо развивать играющие важную роль в общении качества мышления, такие, как гибкость, адаптивность, быстрота, нестандартность и др.

Интенсивное и полноценное общение учеников в групповой изобразительной деятельности, обогащение их коммуникативного потенциала осуществляется путем целенаправленного и организованного учебно-воспитательного процесса.

Говоря о коммуникативном потенциале групповой деятельности, мы имеем в виду следующее:

- уровень потребности в общении;
- его локализацию и интенсивность;
- коммуникативную активность и инициативность;
- наличие настроя к общению с другими людьми;
- особенности эмоционального отклика партнера;
- самочувствие в ситуации общения;
- степень удовлетворенности общением;
- уверенность в общении.

Изобразительная деятельность в группе является одной из возможных форм организации обучения изобразительному искусству. Авторы, изучающие данную проблему, называют такую форму изобразительной деятельности по-разному: «коллектив-

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



ная изобразительная деятельность» (В. Кузин, Б. Неменский, В. Димчев), «коллективное исполнение» (Др. Немцов), «совместная изобразительная деятельность» (С. Нунев), «групповая изобразительная деятельность» (Р. Кузине, О. Декроли). По этой причине в психолого-педагогической литературе изучение проблем, возникающих в групповой учебной работе, связано с созданием понятийно-терминологического единства между отдельными авторами при определении сущности, типологии, функций и места этой формы организации в учебно-воспитательном процессе.

Для обучения изобразительному искусству в начальной школе характерна тенденция к коллективным игровым формам, открывающим возможности для широкой и разнообразной групповой практической деятельности. Групповая изобразительная деятельность осуществляется в классных, внеклассных и внешкольных условиях под руководством учителя или назначенных им старост в классе. Эффективность ее зависит как от распределения задач между группами и их членами, так и от запланированности этапов, ведущих к достижению конечных результатов.

В зависимости от конкретных целей коллективной изобразительной работы в одних случаях группы могут быть сформированы из учеников почти одинакового технического или творческого уровня, в других — из учеников с различными изобразительными достижениями. Для успешного и эффективного распределения учеников по группам используются социометрические методы, которые позволяют определить потребность каждого ученика в общении с конкретными детьми. Эти методы дают возможность выбрать лидера, определить не только лучших учеников, но и пренебрегаемых большинством детей. В процессе групповых изобразительных занятий констатируется особая роль каждого ученика в зависимости от его места в группе (лидера, члена группы, аутсайдера).

Можно позволить ученикам самим определять состав групп, в которых они будут работать. Выбор участников группы может зависеть от успеваемости, пола, темперамента, а также и от темы работы и исполь-

зуемых материалов. Надо иметь в виду, что хорошие взаимоотношения в группе являются существенной предпосылкой для результативной и творческой учебно-познавательной деятельности.

Сформированные группы имеют временный статус: их количество, проблематика, характер деятельности периодически меняются в зависимости от решения конкретных изобразительных задач. Численность группы зависит от ряда факторов: *дидактической задачи, возраста учеников, приобретенного опыта групповой работы, условий классной комнаты* и др. Целесообразно сначала проводить изобразительную работу с младшими школьниками в группах, состоящих из нескольких учеников. Когда ученики приобретут определенные навыки совместной деятельности, число участников групп определяется видом изобразительной задачи и условиями ее реализации. На этом этапе состав групп может быть расширен. Постепенно младшие школьники приобретают все более сложные умения и навыки групповой работы, необходимые для решения более сложных творческих задач.

Группы могут решать изобразительные задачи независимо одна от другой, например, при создании декоративного панно, коллажей, ассамбляжей. Они могут выполнять также работу по общей для всех проблеме, например, при организации нетрадиционных современных форм обучения (экшен, хеппенинг, перформанс).

Часто решение изобразительной задачи в групповой форме занимает больше времени, чем при организации индивидуальной работы. Иногда ученикам приходится ждать друг друга ввиду того, что не все члены группы работают одинаково быстро и качественно.

В целях избежания конфронтации и успешного решения изобразительных проблем следует учитывать принцип постепенности и последовательности, который заключается в постепенном увеличении количества участников в группе, переходе от решения легких изобразительных задач к решению более сложных, от игровых ситуаций к реальным жизненным условиям.

Групповая организация обучения изобразительному искусству требует от педаго-



га изучения реальных возможностей учеников на основе систематического наблюдения за развитием каждого из них; применения разнообразных методов и средств, обеспечивающих творческую активность и высокие изобразительные результаты. Для организации эффективной групповой работы необходимо определять ее характер, объем, временную продолжительность и место в структуре конкретного урока на этапе его планирования.

При осуществлении групповой изобразительной деятельности педагог мотивирует и стимулирует учеников определенным образом заданными вопросами; дает компетентные технические указания по работе с новыми и незнакомыми материалами; руководит, оказывает помощь и контролирует деятельность всех групп; анализирует и оценивает результаты работы.

Используя в обучении изобразительному искусству групповую учебную деятельность, учитель должен:

- знать сущность групповой работы в обучении изобразительному искусству, осознавать ее значимость и необходимость;
- обеспечивать каждому участнику группы равные возможности для успешной работы;
- распределять по группам задачи так, чтобы все группы успели закончить свою творческую работу примерно в одно и то же время (если какая-нибудь группа намного раньше остальных закончит свою работу, учитель должен обсудить с ее участниками полученный результат, в случае необходимости учащиеся исправят ошибки и улучшат конечный результат);
- давать возможность участникам группы, которая справилась с поставленными задачами раньше других, помогать другой группе или заниматься уборкой своего рабочего места;
- активизировать творческую мысль учеников в группе вопросами типа: «Какие способы работы, какие материалы и выразительные средства вы использовали для решения поставленной задачи и почему именно на них остановили свой выбор?»;

- направлять группы на сравнение результатов творческой работы, обнаруживая сходства и различия, на придумывание новых разнообразных способов работы;
- организовывать групповую работу как в классной комнате, так и в непривычной среде и обстановке: на ковре, в фойе, в коридоре, среди природы, в индустриальной среде и т.д.

В целях активизации творческих способностей учеников при осуществлении групповой изобразительной деятельности учитель может попросить учеников определить оптимальный способ решения изобразительной задачи (вид изобразительного материала, распределение задач между участниками, этапы выполнения и др.). Он должен нацелить группу на добросовестное выполнение работы в определенный временной срок. После решения изобразительной задачи участники каждой группы отмечают как положительные, так и отрицательные результаты своей работы, затем сравниваются результаты групп.

Инновационная сущность групповой изобразительной деятельности состоит в том, что через нее можно добиться непосредственного общения учеников друг с другом в знакомой и в новой дидактической среде. Учитель при этом наблюдает, как ученики воспринимают групповую работу и включаются в нее, как обсуждают и практически осуществляют поставленные изобразительные задачи, как взаимодействуют между собой и помогают друг другу.

Практика показывает, что групповая изобразительная деятельность применяется для решения почти всех дидактических задач — для усвоения новых знаний и приобретения навыков, для их закрепления и применения в практической деятельности.

В групповой изобразительной деятельности формируются и развиваются новые отношения между членами группы.

Индивидуальная ответственность связывается с усилиями каждого члена группы, который осознает себя ее частью. Понимание учащимися того факта, что их индивидуальная ответственность предопределяет и усиливает шанс группы на успех, имеет существенное значение для эффективного



функционирования этой модели учебной деятельности.

Взаимодействие между членами группы можно рассматривать как сильный катализатор установления внутригрупповых отношений. И в гомогенных, и в гетерогенных группах этот тип обучения способствует адаптации учащихся к классному коллективу, содействует улучшению их взаимоотношений, формированию взаимного уважения и толерантности к различиям; усовершенствованию поведенческих эталонов, которые ученики используют в школьном контексте; усилению желания совместной работы.

Групповой успех достигается через выполнение определенных требований и поощряется наградой. Каждая группа стремится получить заранее объявленный учителем приз, поэтому участники работают с глубоко осознанным чувством индивидуальной ответственности, которое направлено на выполнение предварительно поставленных требований.

Существенное значение для развития коммуникативных способностей младших школьников имеет постоянное обогащение их знаний и умений в разных областях жизни при усвоении содержания учебных предметов. Формирование важных для общения личностных качеств, способности к сопереживанию (эмпатии), упражнения в культурном поведении в условиях группового взаимодействия являются факторами, которые положительно влияют на развитие коммуникативных способностей учащихся.

Предпосылками формирования и развития коммуникативных способностей учеников в процессе обучения изобразительному искусству являются:

- этическое отношение к партнерам в общении;
- проявление интереса к самому процессу общения, а не только к его результату;
- отношение к общению как к диалогу, а не монологу;
- готовность к эмпатийному выслушиванию другого;
- терпимость к недостаткам партнера;
- готовность не только получать от партнера, но и как можно больше давать [2].

Несмотря на коллективный характер групповой работы, каждый из членов группы имеет возможность проявить свои творческие способности. Работа в группе способствует преодолению социальной изоляции некоторых учеников, мотивирует их к изобразительной деятельности. Она способствует также преодолению характерного для начального школьного возраста эгоцентризма и индивидуалистического самосознания, показывает ученикам, что результаты работы коллектива зависят от вклада каждого его участника.

При организации групповой изобразительной деятельности учителю следует исключить возможность бездействия учеников, закончивших работу раньше других.

Значение групповой изобразительной деятельности, предполагающей три уровня коммуникативного взаимодействия (между преподавателем и учениками, между членами группы и между группами) для формирования коммуникативных способностей младших школьников, бесспорно.

Анализ практики обучения изобразительному искусству позволяет сформулировать некоторые предложения по формированию и развитию коммуникативных способностей в групповой изобразительной деятельности, а также выводы о ее значении. Основные из них изложены ниже.

Необходимо готовить учащихся к введению групповой работы — подбирать для этой цели подходящие задачи и упражнения, способствующие осознанию сущности групповой работы и ее предназначения, формированию положительного отношения к ней.

Использование групповой изобразительной деятельности предполагает постепенное ее усложнение с учетом возрастных особенностей учеников, уровня их подготовки, специфики обучения изобразительному искусству, степени сформированности умений, необходимых для работы в группе.

Следует создавать условия для равноправного партнерства в группах, для формирования взаимного уважения и доверия. К решению изобразительной задачи в группе можно приступать только после выслушивания мнения каждого из участников. Такой подход улучшает атмосферу в груп-



пе, включает каждого ее члена в изобразительную деятельность, обеспечивает психологический комфорт — все это благотворно сказывается на результатах групповой практической работы.

Для преодоления некоторых недостатков групповой формы обучения педагогу необходимо:

- давать конкретные и подробные указания учащимся в каждом структурном компоненте коллективной работы;

- определять оптимальное время и место проведения групповой работы, подбирать и дозировать изобразительные задачи для предотвращения перенапряжения и усталости во время групповой изобразительной деятельности;

- узнавать мнение неуверенных в себе и отстающих учеников, возлагать на них более важные (но посильные) задачи, поощрять в случае успеха, оказывать доверие представлять группу — это помогает включить их в учебный процесс;

- успевающим ученикам предлагать дополнительные задачи, требующие продуктивной, исследовательской и творческой деятельности, — это способствует повышению эффективности их работы в условиях группы.

Технология групповой работы способствует повышению уровня изобразительной подготовки и интеллектуального развития младших школьников, их самостоятельности, сформированности навыков общения, ценностных ориентаций и т.д.

Анализ педагогической практики дает возможность наметить и более конкретные рекомендации по оптимальной организации групповой изобразительной деятельности, направленной на формирование и развитие коммуникативных способностей учеников.

Групповую изобразительную деятельность надо вводить непринужденно и постепенно, используя игровой подход и учитывая степень понимания учениками сущности групповой работы.

Учителю следует самому назначать старост (лидеров) в группах с учетом поставленной цели. (Ученики могут сделать неправильный выбор под влиянием товарищеских чувств, страха перед кем-нибудь из

одноклассников и т.д.) Необходимо контролировать, как старосты осуществляют руководство группой, и периодически их менять.

Важно не допустить пассивности некоторых учеников, предоставить сильным учащимся возможность решать задачи оптимальной для них степени трудности. В зависимости от конкретной изобразительной задачи педагог может формировать группы либо по гомогенному признаку (с одинаковыми возможностями членов группы), либо по гетерогенному (с различными возможностями).

Оптимальными для организации групповой изобразительной деятельности являются уроки закрепления знаний. На уроках изучения нового материала велика вероятность затруднений учеников при решении изобразительных задач и возможны конфликтные ситуации в группах. На этих уроках групповые формы целесообразно использовать в работе с легким для освоения учебным материалом или с учебным материалом, основанным на ранее усвоенных знаниях.

При групповой изобразительной работе необходимо проводить общий для всех учеников инструктаж — таким образом можно экономить время для дифференцированной деятельности в каждой группе.

При проведении групповой изобразительной деятельности, сочетающейся с сюжетно-ролевыми играми, расположение групп (парт) в классной комнате должно способствовать установлению контактов между учениками.

Чтобы ученики проявляли в групповой изобразительной работе инициативность, оригинальность, находили разные варианты решения изобразительных задач, необходимо предлагать им нестандартные дополнительные задания, предусматривающие продуктивную и исследовательскую деятельность.

Обучение изобразительному искусству располагает большими возможностями для совместной деятельности и общения в группе, проявления творческих способностей, успешной социализации школьников. Реализация проблемы формирования коммуникативных способностей в групповой



изобразительной деятельности предполагает осуществление системной и целенаправленной теоретико-методической подготовки учителей. Усилия педагогов должны быть направлены на освоение методов и подходов, учитывающих цели, мотивы, возрастные особенности общения младших школьников, на максимальное использование воспитательных возможностей общения при организации групповой изобразительной деятельности, на создание и использование надежного инструментария для диагностики коммуникативных способностей учеников. Следует иметь в виду, что на формирование коммуникативных способностей детей большое влияние оказывает стиль общения педагога с учащимися, характер его взаимоотношений с ними.

Несмотря на доказанную эффективность групповой работы, в дидактической теории и в педагогической практике вопросу формирования коммуникативных способностей в процессе групповой изобразительной деятельности не уделяется должного внимания. Необходимо продолжать исследования в этой области, искать оптимальные подходы для утверждения этой формы изобразительной деятельности в обучении, например, с помощью нетрадиционных изобразительных форм.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Димитрова Г.* Формиране на комуникативни способности у учениците в началните класове // Начално образование. 1998.
2. *Димитрова Г.* Педагогическото общуване при възпитателния процес. София, 1996.
3. *Мудрик А.* Общение как фактор воспитания школьников. М., 1984.
4. *Нунев С.* Съвместната изобразителна дейност на учениците от начална училищна степен // Образование. 1993. Кн. 4.
5. *Нунев С.* Сътрудничеството в процеса на обучение по изобразително изкуство в началното училище // Начално образование. 1994. Кн. 1.
6. *Петров П.* Груповата учебна работа и организационните форми на обучение // Педагогика. 1991. Кн. 6, 7.

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ ЖУРНАЛА!

Убедительно просим вместе со своими материалами присылать сведения о себе в соответствии с прилагаемым образцом. Без подписи автора карточка недействительна.



КАРТОЧКА-ДОГОВОР

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Должность и место работы _____

Паспортные данные

Серия _____ № _____

Когда, кем и где выдан _____

Дата рождения _____

Домашний адрес

Индекс _____

Республика, область, район, город _____

Улица _____

Дом _____ корпус _____ квартира _____

Телефон _____

e-mail _____

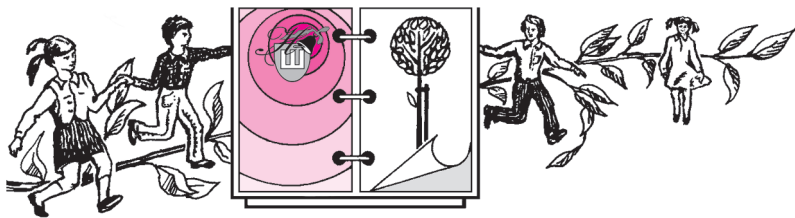
Номер свидетельства пенсионного страхования _____

(приложить копию свидетельства)

ИНН _____

Личная подпись _____

Отношения автора с редакцией строятся в соответствии с действующим законодательством



Праздник прощания с Азбукой¹

И.А. НЕМОВА,

учитель начальных классов, МОУ «Кондратьевская СОШ», Выборгский район,
Ленинградская область

Ход праздника.

Звучит музыка «Чему учат в школе».

Учитель. Дорогие ребята! Сегодня у нас большой праздник. Вы изучили все буквы, узнали много нового, интересного. Поздравляю вас с первой школьной победой, которую вы одержали благодаря старанию, трудолюбию и желанию учиться.

Смех и слезы, радость и печаль
Вместе довелось нам испытать,
Но стараний наших нам не жаль,
Книги нам теперь легко читать.

Еще полгода назад вы были малышами-неумейками, а сейчас даже ваши родители стали об этом забывать.

Мама.

Вчера лишь тебе говорили «малыш».
Порой называли «проказник».
Сегодня уже ты за партой сидишь,
Зовут тебя все «первоклассник».
Серьезен, старателен,

впрямь ученик!
Прилежно листаешь страницы.
А сколько вокруг
замечательных книг...

Великое дело — учиться.

Учитель. Вы узнали и научились писать все буквы русского алфавита, а помог-

ла вам в этом умная, занимательная книга — Азбука.

1-й ученик. Первоклассники сегодня собрались на празднике.

Непременно приходите попрощаться с Азбукой.

2-й ученик.

В день осенний, в день чудесный
В класс несмело мы вошли.
Азбуки домой в портфеле
мы из школы принесли.

3-й ученик.

Вдоль картинок мы шагали,
По ступенькам-строчкам шли,
Ах, как много мы узнали,
Ах, как много мы прочли.

4-й ученик.

Научились все читать
Мы к апрелю, к празднику.
Русской грамоте начало
На страницах Азбуки.

Входит Азбука.

Азбука. Что это вы говорите обо мне? Я пришла к вам 1 сентября, и вы будете помнить меня всю жизнь. Я — ваша первая самостоятельно прочитанная книга.

Я — Азбука, учу читать.

Меня никак нельзя не знать.

¹ В составлении сценария использованы стихотворения В. Берестова, материалы журналов «Начальная школа», «Последний звонок».



Меня изучишь хорошо,
И сможешь ты тогда
Любую книгу прочитать без всякого труда.

Учитель. Ребята хотят поблагодарить тебя, Азбука, за все, чему ты их научила за это время.

5-й ученик.

33 родных сестрицы —
буковки-красавицы

На твоих живут страницах
И повсюду славятся.

6-й ученик.

Очень давнею порою встали
буквы в четкий строй.
Строй как строй, да не простой,
Он зовется Азбукой.

Учитель. Песенка, которая сейчас прозвучит, так и называется — «Азбука».

7-й ученик.

Мы знаем буквы, знаем слоги,
Умеем говорить, считать,
И постепенно, понемногу
Мы научились все читать.

8-й ученик.

Как хорошо уметь читать!
Не надо к маме приставать,

9-й ученик.

Не надо бабушку трясти:
«Прочти, пожалуйста! Прочти!»

10-й ученик.

Не надо умолять сестрицу:
«Ну, почитай еще страницу!»

Все ученики.

Не надо звать, не надо ждать,
А можно взять
И прочитать!

Вбегает небрежно одетый Лентяйкин.

Лентяйкин. Привет, детишки! Зачем вы тут собрались? И не лень вам? Повалялись бы лучше на диване...

О, буковки! По-разному раскрашены: одни красные, другие синие. Да что в них толку-то?

Учитель. Давайте объясним Лентяйкину, почему одни буквы красного цвета, другие — синего, а черных он вообще не заметил.

Лентяйкин. Какие-какие? Ай, запоминать все равно лень... некоторые, правда, ничего, симпатичные.

О! Сломанная лестница! Фу! Рухлядь.
А это что? Калитка какая-то. А это бублик. Без них-то вполне можно обойтись.

Учитель. Это без гласных-то? Нет, Лентяйкин, ты ошибаешься. Попробуй-ка прочитать хоть одно слово без гласных.

Лентяйкин. И попробую. Легко. *(Подходит к плакату.)* К...Т.

Какая это буква? А это? К...Т. *(Заходит с разных сторон.)*

Учитель. Эх ты... Посмотри, как ребята просто справятся с этим. Какую гласную надо сюда поставить? (И, о.)

Лентяйкин. Подумаешь, одно слово прочитали и рады. Вот у нас на уроке задание было... Я-то, правда, не смог, а вот другие... *(Достает листок с заданием из ранца.)*

Учитель. Лентяйкин, наши ребята могут прочитать всё. Правда? Сейчас попробуем выполнить твоё задание.

Учащиеся читают слова: Б...Д...Л...Н...И, К...СМ...Н...ВТ и др.

Молодцы, только вот научились мы всему этому не сразу. Нам тоже было трудно, особенно в самом начале. Труднее всего было научиться слушать на уроке. Следующее стихотворение как раз об этом.

11-й ученик. Будем слушать тишину.

В нашем классе тишина почему-то
не слышна!

То линейка упадет, то резинка
пропадет,

То вдруг кто-нибудь под партой
чью-то варежку найдет.

Тут Ирина Алексеевна:

— Рты закрыли, ровно сели!

Будем слушать тишину!

Я чего-то как вздохну...

Засмеялась сразу Таня.

— Тише, тише! — крикнул Даня.

Ничего опять не вышло.

Тишины у нас не слышно.

Учитель. Когда ты, Лентяйкин, учишься слушать учителя, у тебя тоже все получится. Приготовься выполнить вместе с ребятами следующее задание. Это кроссворд, разгадав который вы сможете прочитать ключевое слово. Надо отгадать шесть загадок про учебные вещи.



Скамья ведет обоих нас из года в год, из класса в класс. *(Парта)*

1			A				
	2		3				
			3 Б				
			4 y				
5			K				
		6	A				

Учитель. Правда, некоторые ученики, придя в I класс, думают, что азбука им не

Азбука. А вот грамоту забыла!



Ученица.

Поняла я все сейчас и пойду
учиться в класс.

Многое узнаю, азбуку читая.

Учитель. Ребята, а у вас на уроках письма бывали такие ошибки? Эти ошибки встречались и у тех учеников, которые пришли в школу читающими. Вот почему урок письма в нашем расписании всегда стоял после урока чтения, на котором мы внимательно читали и разбирали трудные слова.

Эта книга всем нужна, учит грамоте она.

На страницах Азбуки было немало интересных и нужных заданий: это и ребусы, и загадки, и скороговорки, и сказки в картинках.

Научиться читать хотят даже сказочные звери. Послушайте песенку, которая называется «Урок».

Учитель. Ребята действительно знают очень много сказок и смогут порадовать всех нас своими ответами на вопросы.

Как зовут доктора, который лечит зверей?

Как звали девочку, которая была ростом с дюйм?

Как Маша вернулась домой от медведя?

У кого была хрустальная туфелька?

Где хранилась смерть Кошечка?

Кто лучший в мире поедатель варенья и других сладостей и лучшая в мире нянька?

Кто ходит в гости по утрам, а в голове у него опилки?

Как зовут его друга?

Как зовут крокодила, друга Чебурашки?

На страницах книг в мире и согласии живут не только буквы, но и сказочные герои. А иначе нельзя. Дружба — это великая сила. Мы тоже учимся дружить, уступать друг другу, ценить дружбу.

Исполняется любая песня о дружбе.

13-й ученик.

Был наш путь не очень долгим,

Незаметно дни бегут.

И уже на книжной полке

нас другие книги ждут.

14-й ученик.

До свидания, до свидания!

А на следующий год

Наша Азбука научит тех,

кто в I класс придет.

Учитель. Самым лучшим подарком сегодня, конечно, будет книга. Читайте ее и берегите.

Каждый ученик получает в подарок книгу.

Дню Победы посвящается

Утренник в I классе

С.П. САПРЫКИНА,

учитель начальных классов, школа № 14, г. Юрга, Кемеровская область

Цели: познакомить с историей страны; учить чтить и помнить подвиги своего народа; развивать творческие способности, навыки устной речи и выразительного чтения; воспитывать патриотические и нравственные чувства.

Оборудование: фотовыставка «Мой прадед — участник войны»; выставка рисунков о войне; праздничный плакат; магнитофон; записи песен.

Ход мероприятия.

1-й ученик.

Майский праздник —

День Победы

Отмечает вся страна.

Надевают наши деды

Боевые ордена.

Их с утра зовет дорога

На торжественный парад.

И задумчиво с порога

Вслед им бабушки глядят.

Т. Белозеров

2-й ученик.

В небе праздничный салют,



Фейерверки там и тут.
Поздравляет вся страна
Славных ветеранов,
А цветущая весна
Дарит им тюльпаны,
Дарит белую сирень.
Что за славный майский день?

Н. Иванова

3-й ученик.

Победа! Победа! Победа!
Песни фронтовые,
Награды боевые,
Красные тюльпаны,
Встречи ветеранов
И салют вполнеба,
Огромный, как Победа!

Н. Иванова

Ученики (исполняют песню «Победа»
(сл. Е. Пекки, муз. О. Ермаковой)).

И отцы наши, и прадеды, и деды
Помнят этот светлый праздник

День Победы!

Помним подвиги героических мы солдат.
Обелиски безымянные стоят.

Прпев.

Победа далась нелегко.
И песня летит высоко.
Мы песней о победе всем напомним.
Кто грудью страну защищал.
Кто жизнь за победу отдал,
Минутой молчания их вспомним!

Храбрость воины на фронте проявляли,
Отступить врага все время заставляли,
Свою Родину, детей, жен и матерей
До последней капли крови защищали!

Прпев.

Учитель. 22 июня 1941 г. гитлеровская Германия нарушила договор о ненападении и вероломно вторглась в пределы нашей страны. В то грозное время народы нашей многонациональной Родины приложили героические усилия, чтобы дать отпор врагу, растоптать фашизм.

Сколько горя, слез, крови и смертей принесла война! Все жители страны от мала до велика поднялись на борьбу с врагом. Не только крепкие мужчины шли на войну, но и юноши, девушки, пожилые люди. Нет в стране ни одной семьи, чьи бы родственники и близкие люди не участвовали в Великой Отечественной войне.

4-й ученик.

Спать легли однажды дети —
Окна все затемнены.
А проснулись на рассвете —
В окнах свет — и нет войны! <...>

Не забудем тех героев.
Что лежат в земле сырой,
Жизнь отдав на поле боя
За народ, за нас с тобой...

С. Михалков

5-й ученик.

Слава нашим генералам,
Слава нашим адмиралам
И солдатам рядовым —
Пешим, плавающим, конным,
Утомленным, закаленным!
Слава павшим и живым —
От души спасибо им!

С. Михалков

Учитель. Кто-то прошел через всю войну, которая длилась четыре долгих года. Кто-то захватил только часть войны, но вернулся живым. Война оставила черный след на здоровье этих людей. Кому-то пришлось отдать за мир свою жизнь. За подвиги солдат награждали орденами и медалями, их именами названы улицы, площади, парки, школы, о них сложены стихи, песни и рассказы. Но не ради медалей, не ради славы шли люди на войну и совершали подвиги, а ради мира и счастья в нашей стране.

Ученики (исполняют песню «Военные» (сл. и муз. Пархоменко)).

Подрасту и стану непременно
Я подтянутым и грамотным военным.
А военным надо много знать,
Я пятерки буду в школе получать.

Прпев.

Военные, военные —
большая тренировка.
Военные, военные —
и сила, и сноровка.
Военные, военные —
подтянуты во всем.

Военные, военные — о вас поем!

Буду метко я стрелять из автомата
И гордиться буду выправкой солдата.
Я военные машины изучу,
Буду сильным, если только захочу.

Прпев.

Учитель. Вспомним тех, кто отдал жизнь за мир и счастье наше. Их имена уве-



ковечены на памятниках и мемориалах славы. Кого-то достала фашистская бомба, кого-то засыпали развалины, кого-то взяли в плен, и он оттуда не вернулся. Им было по 18–20, 30–40 лет. Они достойно защищали свой народ.

Помните! Через века, через года —
помните!..
О тех, кто уже не придет никогда, —
помните!

Памяти павших будьте достойны!
Вечно достойны!
Р. Рождественский

Учитель. Почтим память о них минутой молчания.

Тех, кто видел войну своими глазами и пронес ее тяготы на своих плечах, осталось в живых немного. Мы должны всегда хранить в памяти, чтить и уважать их великие дела и подвиги. Послушаем рассказы ветеранов той долгой и трудной войны.

Учитель предоставляет слово ветеранам.
Ученики вручают им подарки.
Учащиеся исполняют танец.

6-й ученик.

Мир и дружба всем нужны,
Мир важнее всего на свете,
На земле, где нет войны,
Ночью спят спокойно дети.
Там, где пушки не гремят,
В небе солнце ярко светит.
Нужен мир для всех ребят.
Нужен мир на всей планете!

7-й ученик.

Пусть пулеметы не строчат,
И пушки грозные молчат,
Пусть в небе не клубится дым,
Пусть небо будет голубым.
Пусть бомбовозы по нему
Не прилетают ни к кому,
Мир нужен на земле всегда!

С. Михалков

Учитель. Поздравляем вас, дорогие наши ветераны, с этим великим праздником. Много хороших слов хочется сказать, доброго здоровья в жизни пожелать, сердцем и душой не стареть и прожить на свете еще много лет! Всего вам самого наилучшего!

НА НАШЕМ САЙТЕ

24 апреля 2012 г. с 14.00 до 15.00 по московскому времени

в режиме реального времени

состоится беседа

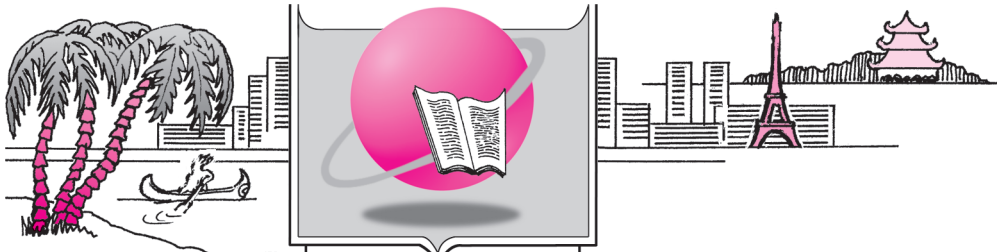
о педагогической профилактике

детского суицидального поведения

с педагогом-психологом высшей категории,

кандидатом педагогических наук

Натальей Александровной ШКУРИЧЕВОЙ.



Реформа начальной школы Англии

С.Н. СТЕПАНОВА,

кандидат психологических наук, профессор кафедры экономики, менеджмента и прикладной информатики, Московский областной филиал «Институт искусств и информационных технологий» негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»

В настоящее время в России происходит реформирование системы образования, ее интеграция в мировое образовательное пространство, поэтому важно знать современную зарубежную практику в этой области, уметь анализировать процессы, происходящие в сфере обучения за рубежом.

В данной статье наше внимание будет сосредоточено главным образом на сложившейся многовековой системе начального образования в Англии и тех ее изменениях, которые происходили в ней в прошлом и происходят в настоящее время.

Школьное образование в Англии сегодня осуществляется либо в государственных общеобразовательных школах, либо в частных школах.

Финансирование и управление школьным образованием

Все английские школы получают субсидии как из министерства, так и из муниципалитетов. Министерские субсидии распределяются между теми учебными заведениями, которые руководствуются рекомендациями из центра и отличаются успешностью в своей работе.

Финансирование школ с особым статусом — бюджетных — в Англии специфично.

Это зависит от их типа. Первый тип — школы графств, полностью финансируются местными источниками. Второй тип — добровольческие школы, финансируются религиозными и другими частными организациями. Третий тип — самоуправляемые школы, существуют на деньги благотворителей и частично финансируются местными органами власти.

Англия является страной с ярко выраженной децентрализованной системой образования, которой руководит министерство, но значительные права принадлежат муниципалитетам. Непосредственное руководство деятельностью школ в Англии принадлежит местным органам управления образованием. Именно они должны обеспечивать реализацию образовательной политики. Длительное время между центральными и местными органами образования происходило острое соперничество как в скрытой, так и в открытой форме. Закон 1988 г. и некоторые последующие правительственные решения были направлены на перераспределение властных функций в пользу центральных властей, но руководство местных органов до сих пор не без успеха сопротивляется такой тенденции. Так, местные органы образования контролируют материальное обеспечение школы, при-



ем в школу, размещение фондов, мониторинг качества обучения, ведают школьным транспортом. Одновременно расширяются права самих школ в решении актуальных вопросов образования.

С сентября 2001 г. начальные школы Англии должны гарантировать, что все дети в возрасте 5, 6 и 7 лет (первая ступень образования) обучаются в классах с количеством учащихся не более 30 человек.

С начала 60-х годов XX в. в Англии начался процесс пересмотра содержания школьных программ, который продолжается до сих пор.

До 1988 г. система образования страны была настолько децентрализованной, что учебные планы разрабатывались на уровне школ, учебные программы создавались учителями с учетом рекомендаций Департамента образования, экзаменационных требований и методических материалов, подготовленных правительственными и независимыми педагогическими организациями.

Реформа программ начального образования проводилась под влиянием концепции «основных навыков», ставившей задачу — прочное усвоение знаний и формирование умений учащимися.

Введение нового содержания образования сопровождалось изменением системы оценки знаний школьников в национальном масштабе. В Законе 1988 г. закреплено положение о тестировании школьников в возрасте 7, 11, 14 и 16 лет. Данные возрастные рамки выбраны неслучайно, поскольку, согласно английской традиции, в возрасте 7 лет дети заканчивают первую ступень начальной школы. В 11 лет — начальную школу (вторая ступень). В 14-летнем возрасте начинается дифференциация обучения (третья ступень), а в 16 лет английская молодежь оканчивает неполную среднюю школу (четвертая ступень).

Следуя все более явной тенденции глобализации в общественной жизни и с учетом того, что английский язык стал признанным средством международного общения, Департамент образования и трудоустройства Великобритании в 1999 г. выступил с инициативой раннего изучения языков. Цель этой инициативы — поощрение изучения иностранных языков до начала третьей ступени

образования (11 лет), когда иностранный язык становится обязательным предметом национальной образовательной программы. К этому же времени относится основание в Англии Национального консультационного центра раннего изучения языков и создание плана работы для школ, преподающих современные иностранные языки во время второй ступени образования.

В 2001 г. министр образования подписал распоряжение об очередных изменениях в преподавании иностранных языков, сделанных на основе специально подготовленного доклада экспертов. В качестве принципиального положения доклада было обосновано введение обучения иностранным языкам уже на второй ступени образования. В 2002 г. Департамент образования и навыков (новое название Департамента образования и трудоустройства) опубликовал стратегию обучения национальным языкам в Англии, главным принципом которой стало изучение иностранных языков на начальном уровне образования. Планировалось, что к 2010 г. все ученики второй ступени образования получат возможность изучать хотя бы один иностранный язык.

В настоящее время в Англии продолжается курс на централизацию управления образованием и стандартизацию образовательных программ. Предусматривается также улучшение преподавания иностранных языков в начальных школах. Указанные выше тенденции — глобализация и господство английского языка на межгосударственном уровне — сыграли отрицательную роль в обучении английских учащихся иностранным языкам. Оказалась сниженной их мотивация к изучению других языков. В целях преодоления создавшейся ситуации в школах вводится обязательное обучение иностранным языкам в начальной школе, увеличивается число учебных часов на их преподавание.

Процесс обучения

Государственные школы. В государственных школах осуществляется централизованное руководство, обучение детей предусматривается с пятилетнего возраста. Начальная школа подразделяется на школу



для малышей с 5 до 7 лет (infant school) и младшую школу для детей 7–11 лет (junior school).

Английская начальная школа обычно включает семь классов (с учетом подготовительного). Структура начального образования в Англии представлена в таблице.

Начальная школа в Англии

Классы	Ступени	Возраст, лет
Подготовительный класс	Первая ступень образования (infant school)	5
Первый год обучения		6
Второй год		7
Третий год	Вторая ступень образования (junior school)	8
Четвертый год		9
Пятый год		10
Шестой год		11

Детство у английского ребенка очень короткое: в пятилетнем возрасте у него уже начинается школьная пора. В школу ребенок должен быть записан с четверти, которая следует за его днем рождения. Откладывать поступление в учебное заведение не рекомендуется, так как это чревато осложнениями в будущем. Дело в том, что на протяжении всех лет обучения ребенка школа обязана составлять отчеты, а данные в них тесно связаны с возрастом учеников. В этих документах указывается количество детей, достигших к отчетному периоду определенного возраста, и данные, сколько процентов учащихся сдали необходимые экзамены и сколько не справились с этой задачей. Поэтому если ребенок пошел в школу позже положенного возраста, то может возникнуть большая путаница, потому что он может попасть в несоответствующую возрастную группу.

Большинство детей Англии в возрасте от 5 до 11 лет обучаются в смешанных классах, в которых девочки и мальчики учатся совместно. В таких классах занятия проводит один учитель. В некоторых небольших начальных школах есть смешанные по возрасту классы потому, что плохо успевающие учащиеся могут быть оставлены на второй год.

Реформируемая английская национальная образовательная программа в настоящее время предусматривает овладение учащимися начальной школы шестью «главными навыками»: это общение, навыки применения цифровых и информационных технологий, работа с компьютером, навыки использования источников информации, выполнение тренировочных заданий, самоконтроль процесса обучения и успеваемости.

Эти шесть базовых навыков дополняются «навыками размышления», такими, как анализ получаемой информации, рассуждение, творческое мышление и оценивание достигнутых результатов. Предполагается, что все они должны помочь ученикам в процессе обучения.

Маленькие дети, поступая в начальную школу в возрасте 5 лет, начинают заниматься с учетом, чтением и письмом, при этом им дают домашние задания один раз в неделю. Обязательно проводятся занятия по физкультуре, во многих школах раз в неделю дети посещают бассейн.

Согласно действующим программам обучения в начальной школе, основное внимание уделяется изучению английского языка (40 % бюджета времени), 15 % учебного времени занимает физическое воспитание, около 12 % — ручной труд и искусство, остальные часы распределены между уроками арифметики, истории, географии, природоведения и религии.

На второй ступени обучения в начальной школе основной упор делается на умение самостоятельно получать знания и применять их на практике. Учащиеся много занимаются в библиотеках и используют возможности Интернета. Они должны сами помнить о своих домашних заданиях. При этом учитель обычно лишь очерчивает какую-то проблему домашнего задания, а ученик сам формулирует тему и подбирает материал.

В настоящее время происходит дальнейшая модернизация методов обучения. Речь учителя преобразуется из монологической в диалогическую. Учитель практикует методы беседы, дискуссии, постановки проблемных вопросов.

Уже в начальных классах школьники приобретают умения вести диалог, внима-



тельно слушать, уважать мнение других людей.

С целью развития познавательной и творческой активности младших школьников используются такие методы, как ролевая игра и драматизация. Они обращены к эмоциональной сфере учащегося, стимулируют познавательный интерес. Дети могут «проиграть» историческое событие, современное явление, предложить вариант решения актуальной проблемы. Такая работа связана с развитием навыка рисования, составлением схем и текстов.

Самостоятельная работа как метод обучения традиционно используется при подготовке домашних заданий, которые также модернизируются. В конце второй ступени обучения в начальной школе выполнение домашних заданий связано со сбором оригинального материала, проведением наблюдений или опросом. Такую самостоятельную работу называют проектом.

Контроль результатов обучения включает три равнозначных элемента: проверку, учет, диагностику — и ориентирован на стандартную номенклатуру знаний, навыков, умений. В соответствии со стандартами выделяются три уровня достижений школьника: запоминание, умение пользоваться знаниями, умение применить знания в реальной жизни и нештатной ситуации.

При оценке знаний в английской школе используются тесты. Приведем пример теста для начальной школы.

Изображена диаграмма в виде круга, разделенного на четыре неравных сектора. Диаграмма отражает результаты опроса о предпочтении каналов телевидения. Из ряда вариантов ответа на вопрос, сколько жителей предпочли четвертый канал, надо выбрать правильный ответ.

С целью развития речевой деятельности детей 5–7 лет в классах имеется много игрушек, конструкторов, «строительного материала», организованы уголки для ролевых игр и рисования, занятий в группах, которые образуют либо сами дети по выбору, либо учитель. Педагог редко работает с целым классом. Все вместе дети обычно занимаются музыкой, слушают чтение и т.п.

Занятия в младшей школе проходят в очень мягкой, игровой форме, без всяких

попыток «подогнать» всех под один общий уровень. Каждый ребенок развивается в индивидуальном темпе, в соответствии со своими возможностями, интересами. Причем специальных перемен видов деятельности стремятся не устраивать, чтобы дети могли довести начатое дело до конца.

Учебный год как в государственных, так и в частных школах Англии начинается 1 сентября и заканчивается 31 августа. Он разделен на три семестра: осенний, весенний и летний. Также есть каникулы: летние, в июле и августе, длиной шесть недель, и более короткие — две или три недели (рождественские и пасхальные). В некоторых школах учебный год начинается раньше 1 сентября.

Занятия проводятся пять дней в неделю (с понедельника по пятницу), но многие школы дополнительно организуют спортивные мероприятия по субботам.

Частные школы. Ведут свою историю с незапамятных времен, когда они были единственными учебными заведениями для детей из привилегированных семей. Первые частные школы были созданы общественнойностью для того, чтобы дать детям свободное образование. Предполагалось, что такие школы должны находиться под общественным контролем. Отсюда их название «общественные школы» (public schools). Сегодня этот термин, по мнению самих англичан, абсурден и не соответствует действительности.

В настоящее время, когда преобладает государственная система школьного образования, частные школы тем не менее продолжают занимать прочное место в системе обучения страны.

Частные учебные заведения общего образования открываются и функционируют на основании законодательных актов, предусматривающих право родителей на выбор школы для своих детей.

Обучение в частных школах обычно начинается с пятилетнего возраста по программам, разработанным педагогическим коллективом школы и согласованным с попечительским советом. Частные школы Англии обычно обладают значительной автономией. Дети изучают как обязательные предметы (английский язык и математику),



так и предметы по выбору: история, география, музыка, искусство и технология. Выбор предметов делают родители.

Многие частные школы принадлежат различным конфессиям, но имеются и светские частные школы. В Англии широкой известностью пользуются Итонская, Винчестерская и другие частные школы.

Дорогостоящие, рассчитанные на обслуживание элиты, эти школы располагают богатой материально-технической базой, свойственными английскому обществу давними традициями классического образования и разнообразными возможностями для всестороннего развития учащихся. Поскольку обучение в частных школах согласуется с консервативным попечительским советом, реформы в этих школах незначительны.

Каждый четвертый студент Англии — выпускник частной школы. В частных школах все получают одинаковое образование, что соответствует пожеланиям родителей.

Характерные черты английской элитарной школы — традиционно высокий статус в обществе, жесткая селекция учащихся, высокое качество знаний, академическая направленность обучения.

Как видим, установившаяся в процессе реформирования система начального образования Англии удачно сочетает государственное регулирование и широкую местную автономию при отсутствии детальной бюрократической регламентации учебного процесса. Достоинствами такой системы, сложившейся в результате реформ, во-первых, является то, что она стимулирует творческую инициативу воспитателей и учите-

лей и вместе с тем повышает их ответственность за результаты воспитательной и учебной деятельности. Во-вторых, и в дошкольный период, и в ходе обучения в школе во главу угла ставится задача всесторонней подготовки учащихся к взрослой жизни, с ее трудностями, отсутствием готовых и необходимостью принятия самостоятельных решений по широкому кругу жизненных проблем, «как это свойственно истинному англичанину».

Эти особенности английской образовательной стратегии прошли испытания в течение многих лет, поэтому их, на наш взгляд, можно было бы учесть при разработке и осуществлении отечественной реформы образования.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. М., 1998.

Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика. М., 2008.

Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Минск, 2004.

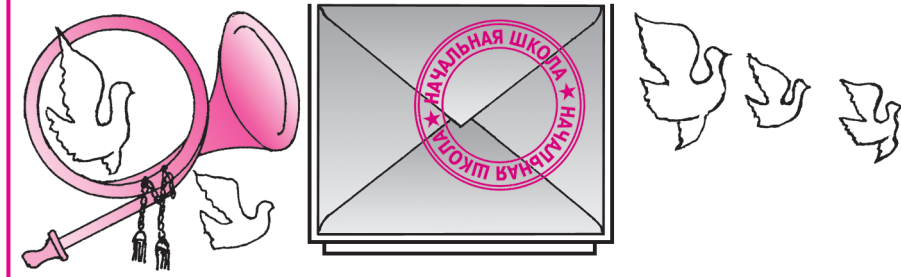
Помелова У.В. Сравнительная педагогика. Киров, 2008.

Руденко Е.А. Сравнительная педагогика. Волгоград, 2008.

Степанова С.Н., Зайцева Л.П. Школьное образование в Англии и России на рубеже XXI столетия. М., 2000.

Степанова С.Н., Хафизова С.И., Гревцева Т.А. Английский язык для направления «Педагогическое образование» / Под ред. С.Н. Степановой. М., 2011.

Longman Dictionary of English Language and Culture. Essex, England, 2006.



Важное звено учебного процесса

Х.И. ПРИЕЗЖЕВА, С.И. ПЛЕТНЕВА,

учителя начальных классов

Т.В. КАЗАЧКОВА,

член родительского комитета, школа № 255 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, Санкт-Петербург

Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего — люди. Из них на первом месте — родители и педагоги.

А.С. Макаренко

Учебный процесс — сложная и многосторонняя деятельность. Его можно рассматривать как биомеханизм из трех субъектов — «ученик — учитель — родители» с взаимосвязями между ними. Значимым и непростым в работе этого механизма является определение степени взаимодействия звена «учитель — родители».

Согласно законодательным и нравственным нормам, первыми учителями являются родители, от них в большой степени зависит эффективность и благополучие учебного процесса. Работа звена «учитель — родители» существенным образом отражается на зависимости «учитель — ученик». Насколько удастся приблизиться к идеальной модели «школьного сосуществования», способной быть надежной, гибкой, неуязвимой, настолько возможно будет подойти к потенциально возможным высоким результатам обучения.

Каждый год учителя и родители идут по привычному «школьному кругу»: родительские собрания, уборка класса, домаш-

ние задания, подготовка концертов, конкурсов, записи в дневнике, вызовы родителей... И каждый год большинство учителей сталкиваются с нежеланием родителей идти на родительские собрания, оказывать помощь учителю, с трудностями выбора членов родительского комитета. Родители не приходят на концерт, на котором выступает их ребенок, не оказывают содействие в учебном процессе, не интересуются успехами или проблемами своих сына или дочери. В последние годы заметно усилилась социальная тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка. Как взаимодействовать с родителями? Как достучаться до них? Как вовлечь в тот самый учебно-воспитательный процесс, результатом которого является гармоничная личность ученика? Какие пути надо найти, чтобы сделать этот процесс совместным и важным для родителей?

Для выстраивания отношений «учитель — родители» мы стараемся узнать взгляды родителей на мир, на своего ребенка, понять их точку зрения на вопросы воспитания и образования. Считаем, что сделать это возможно через любую из сторон человеческой деятельности.



Одним из вариантов взаимодействия является совместная *проектная деятельность*. С I класса у нас реализуется *информационный проект «Время читать»*. Данный проект отвечает сразу нескольким задачам: привлечь родителей к проблеме детского чтения, узнать отношение родителей к чтению литературы, в том числе детской, читают ли родители вместе с детьми, а также установить более тесные связи между всеми участниками образовательного процесса. Основным принципом проекта было добровольное участие и свобода выбора. Одним из заданий, которое получили родители, пожелавшие участвовать в этом проекте, было написание рецензии на любую недавно прочитанную книгу. Вот одна из рецензий. Она написана Т.В. Казачковой на книгу «Добрые сказки» В.В. Брэйера (М., 2006).

«Короткие интересные сказки нравственного и духовного содержания для детей и родителей.

Начинаешь читать эту книжку ребенку и сталкиваешься с чем-то необычным. Озадачивает, приводит к размышлению краткость сказок В.В. Брэйера. Как мало текста в некоторых из них (например, «Коты», «Почему?», «Деловая белка» и др.)! Невольно начинаешь искать в кратком содержании глубокий смысл. Сколько важного несет небольшой текст сказки! Удивительно, как просто автор передает премудрости человеческой жизни. Каждый писатель, задумывая произведение, перед собой ставит определенную задачу.

В.В. Брэйер в сборнике «Добрые сказки» затрагивает разнообразные свойства человеческой природы, показывает многогранность нравственности и духовности человека, заставляет читателя анализировать и размышлять. В сказке «Добрый мальчик» автор хорошо раскрывает различие между нравственным и духовным. Это очень важный аспект в воспитании детей.

В своих сказках В.В. Брэйер смотрит на сердце человека, ставит своей задачей воспитание детского, а может быть, и взрослого сердца.

В.В. Брэйер в каждой сказке рассматривает какой-то духовный вопрос, размышляет вместе с читателем: что чаще всего приводит человека к безнравственному поступку? И делает вывод: «Вся причина происходящих с человеком неприятностей заключается в отсутствии любви в нем».

Дети — самое главное благо, данное человеку. Дело воспитания детей — главнейшее дело родителей, многотрудное и многоплодное, от которого зависит благо семьи и Отечества. Слова имеют неотразимую силу влияния на чистые детские души, в которых легко отпечатывается то, что они слышат. Нежный возраст детей легко принимает учение и наставление, поэтому чтение сказок, подобных «Добрым сказкам» Вячеслава Владимировича Брэйера, есть один из лучших способов воспитания детей».

Рецензии были представлены на ученом совете, в состав которого входили ученики класса, учителя литературы школы и работники библиотеки Калининского района Санкт-Петербурга. По итогам обсуждения родителям-участникам были вручены почетные именные дипломы и книги в подарок. В результате проекта все участники получили удовольствие от своей деятельности, дети гордились родителями, родители обрели чувство уверенности в себе. Работа в проекте «Время читать» открыла для учителей новые темы для исследований.

Для решения вопросов, связанных с функционированием всех звеньев учебного процесса, классным руководителем и родителями в сети Интернет были созданы *сайт* и *группа «Наш класс»* с разнообразными приложениями. Такой вид общения является важным информационным каналом. На сайте и в группе можно узнать новости школы и класса, а также музеев и театров, интересных мастер-классов, прочитать аннотации к книгам и фильмам. В группе собраны и фотоальбомы конкурсов, уроков, выступлений на фестивалях, экскурсий (их более двадцати), и доска объявлений, и страничка свежих школьных новостей. Родители имеют возможность обсуждать проблемы, делиться опытом, высказывать свое мнение по различным вопросам, что немаловажно в построении учебного и воспитательного пространства.

Особая роль в нашей работе с родителями отводится процессу *создания портфолио*, или *папки достижений ребенка*.

На первом этапе мы с учениками I и II классов фиксировали их успехи, накапливали материал: создавали творческие работы по итогам экскурсий, праздников, игр;



издавали книжки-малышки, альбомы, фотогазеты, вели дневники, которые служили отражением рефлексии ребенка по поводу значимых для него событий школьной жизни. В I классе без помощи родителей ребенку при создании портфолио не обойтись, однако помощь эта минимизируется по мере его взросления.

Постепенно портфолио становится «историей успеха», помогающей проследить индивидуальный прогресс учащегося, заметить что-то хорошее, положительное, а не акцентировать внимание на том, что еще не можешь, не знаешь или не умеешь.

Классный руководитель стимулирует детей к сбору материалов по той или иной теме, обсуждает с ними различные способы демонстрации достижений, рекомендует рубрики, дает советы по оформлению. Одноклассники тоже вносят свою лепту в составление портфолио товарищей, делают конструктивные замечания, комментируют и дают советы.

Работа над составлением портфолио ведется в триединстве: «классный руководитель — ученик — родители», в творческом доверительном диалоге детей и взрослых, с взаимообогащением всех участников процесса.

Большая часть работ рождалась в классе, в совместной деятельности с учителем, а отзывы, фоторепортажи и т.п. выполнялись дома с помощью родителей.

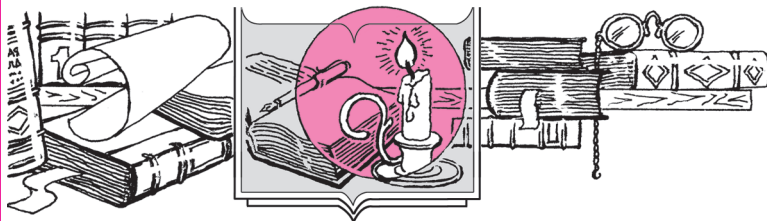
Еще одним вариантом взаимодействия родителей, учителя и детей является *совместная творческая деятельность*, кото-

рая обогащает всех участников морально, развивает интересы и способности человека, учит детей общаться с разными людьми, выстраивать диалог. Устраивая праздники и экскурсии, конкурсы и соревнования, в которых участвуют родители, мы способствуем повышению статуса семьи, статуса материнства и отцовства в сознании ребенка. Следствием такого педагогического взаимодействия является участие родительского актива в воспитании не только своего ребенка, но и класса в целом. Огромный эффект дают коллективные дела школы и класса, в которых принимают участие родители: они занимаются подготовкой призов, подбирают материал для проведения мероприятия, а иногда берут в свои руки проведение игр, турниров или составляют команду жюри. Это сближает и детей, и взрослых, помогает им лучше понять друг друга. По окончании таких мероприятий младшие школьники готовят отзыв о мероприятии, включающий самоанализ участия в празднике или конкурсе, которым дополняют свое портфолио.

В заключение хочется привести строчки из стихотворения Роберта Рождественского:

Хотите ли вы, не хотите ли,
Но дело, товарищи, в том,
Что прежде всего мы — родители,
А все остальное потом.

Вот если об этом будут помнить родители, то наши дети будут счастливыми.



Ситуационное обучение информационной безопасности в начальной школе

М.И. БОЧАРОВ,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий организационно-методической лабораторией, Институт информатизации образования, Москва

Современный школьник, включенный в процесс познания, оказывается незащищенным от различных потоков информации. Пропаганда жестокости средствами массовой информации, возрастающая роль Интернета, отсутствие цензуры являются не только социальной, но и педагогической проблемой, так как их влияние напрямую зависит от уровня и качества образованности подрастающего поколения, степени зрелости личности и готовности к самореализации в обществе [1]¹.

Одним из возможных путей обеспечения информационной безопасности (ИБ) является обучение школьников адекватному восприятию и оценке информации, ее критическому осмыслению на основе нравственных и культурных ценностей. Это необходимо для минимизации последствий психического, нравственного и физического воздействия. Особая роль при этом принадлежит начальной школе, где возможность развития ИБ младшего школьника обусловлена сенситивностью возраста, доверием педагогу и желанием познавать новое. В связи с этим возникла острая необходимость расширения содержания общего среднего образования, введения в него новых компонентов, связанных с обучением ИБ младшего школьника. Необходимо так-

же обеспечить преемственность знаний в обучении ИБ на последующих этапах системы непрерывного образования. Для этого на каждом этапе обучения ИБ необходимо определить цели и задачи, условия и приоритетные направления обучения ИБ, критерии сформированности знаний по ИБ.

Сущность сформированности ИБ школьника состоит в умении выявлять информационную угрозу, определять степень ее опасности, предвидеть последствия информационной угрозы и противостоять им. Таким образом, возникает проблема педагогического осмысления развития личности школьника в современном информационном обществе и определения теоретических положений оказания помощи в противодействии информационной опасности. Одним из способов такого противодействия может стать ситуационное обучение ИБ школьников младшего возраста.

В современной педагогике существует схожее понятие — метод воспитывающих ситуаций, представляющий собой такую организацию деятельности и поведения воспитанника, в которой он ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему, связанную с нравственным выбором, способом организации деятельности, выбором социальной роли и т.д. Воспитатель

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



специально создает лишь условия для возникновения ситуации. Когда в ней у ребенка возникает проблема и создаются условия для ее самостоятельного решения, то возникает возможность социальной пробы (испытания) как метода самовоспитания. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти ситуации у учеников формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которая и является основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду [3].

Для формирования модели поведения необходимо проанализировать окружение, в котором может находиться младший школьник в процессе жизнедеятельности. Например, можно рассмотреть следующую ситуацию. Ребенок находится дома один. В дверь звонит незнакомый человек и говорит: «Откройте, вам телеграмма». Конечно, можно сказать ребенку, что нельзя открывать дверь незнакомым людям, но это не будет решением проблемы. Ведь ситуация может немного измениться: вдруг человек, находящийся за дверью, скажет, что в доме пожар, а если это будет не незнакомый человек, а соседка... Какими должны быть действия ребенка в этой ситуации, как ему понять: ложная это или достоверная информация? Что сделать: остаться дома и подвергнуть свою жизнь риску или быть обманутым недобросовестным человеком, желающим незаконно присвоить ценные вещи? Ответить на эти и многие другие вопросы поможет ситуационное обучение младшего школьника ИБ, под которым мы понимаем процесс формирования такой модели поведения школьника, которая способствует минимизации последствий психического, нравственного и физического воздействия в опасных для жизни условиях и обстоятельствах. Этот процесс может проходить средствами классификации, систематизации, моделирования в рамках учебного процесса (школы и учреждений дополнительного образования) типовых случаев угроз ИБ, в которых может оказаться младший школьник, а также методами активного обучения правилам поведения в рассматриваемых ситуациях.

В силу своих физиологических особенностей младший школьник оказывается зависимым от различных ситуаций и влияния взрослых. Однако он уже самостоятельно принимает решения и действует в соответствии со своими убеждениями. В связи с этим возникает потребность в том, чтобы он убедился в возможности манипулирования его поведением и сознанием при помощи информации, исходящей от различных источников. Кроме этого, в современном обществе для безопасной социализации школьника необходимо научить его противостоять информационным угрозам. Он должен научиться жить в информационной среде, видеть опасности, исходящие от информации, понимать их и уметь принимать осмысленное решение.

Для формирования навыков безопасно-го поведения необходимо проанализировать различные ситуации, в которых может находиться младший школьник в процессе жизнедеятельности. В общем смысле под ситуациями целесообразно понимать естественные сегменты социальной жизни, для которых характерны место, время, субъекты, содержание деятельности субъектов и социальный контекст [4]. Ситуация включает условия и факторы. Для ситуации по обеспечению ИБ характерна деятельность человека по профилактике и преодолению вредных и опасных факторов, созданию безопасных условий жизнедеятельности.

Ситуации информационных угроз с точки зрения наиболее опасных для жизнедеятельности младшего школьника можно условно разделить на четыре группы: дома, на улице, в школе, в учреждениях дополнительного образования. Так как степень свободы младшего школьника невелика в силу того, что большую часть времени он находится под присмотром взрослых, то в каждой из этих групп можно перечислить основные ситуации и соответствующие им источники, несущие в себе явную или скрытую угрозу безопасности ребенка: дома (звонок в дверь, негативное влияние определенной литературы, отдельных телевизионных программ, Интернета, телефонный звонок и др.), на улице (разговор с незнакомым человеком, со сверстниками, друзьями, знакомыми о благосостоянии семьи и



др.), в школе (неадекватное поведение персонала образовательного учреждения и одноклассников по отношению к учащимся, распространение о нем и его семье негативной информации и др.), в учреждениях дополнительного образования (подверженность воздействию посторонних людей особенно при проведении экскурсий, соревнований и др.).

Под угрозой ИБ понимают совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности, общества и государства в информационной сфере.

В литературе выделяются различные классификации угроз ИБ по различным критериям. С точки зрения наиболее опасных для детей младшего школьного возраста можно выделить угрозы:

- обмана с целью наживы и/или физического воздействия;
- нравственного и психологического воздействия;
- утечки конфиденциальной информации.

Таким образом, обеспечение ИБ предполагает формирование соответствующей системы противодействия выделенным угрозам.

В ходе исследований педагогических условий развития ИБ Т.А. Малых особо останавливается на нравственных аспектах в обучении ИБ и определяет «условия проведения занятий: создание реальных ситуаций, предполагающих нравственный выбор, духовно-нравственное самоопределение, наличие наглядных пособий: детской периодической литературы, компьютерных дисков, имитированных моделей сотовых телефонов и т.д.» [1].

Целью обучения младшего школьника ИБ является формирование умения выявлять информационную угрозу и устранять ее, действуя на основе простых алгоритмов.

Основными задачами обучения младшего школьника ИБ являются:

- обучение анализу информации с точки зрения воздействия на физическое, психическое здоровье и нравственные ценности;
- создание мотивации для получения необходимых знаний в области ИБ;

- формирование понятия информационной угрозы, умения выявлять источники информационной угрозы;
- развитие способности размышлять о себе и мире вокруг себя;
- развитие логических форм мышления (суждения, умозаключения, действия по алгоритму).

Для обучения детей ИБ необходимо рассмотреть типовые ситуации информационных угроз. Младший школьник только начинает постигать азы продуктивной умственной деятельности, требующей от него усидчивости, сдерживания эмоций, сосредоточения и поддержки внимания, поэтому занятия по ИБ в начальных классах целесообразно строить в форме игровых занятий с проигрыванием социально-психологических ролей. В результате формируется определенный алгоритм поведения в конкретной ситуации информационной угрозы.

Прежде всего, ученик должен объективно оценить предлагаемую информацию, удостовериться в ее истинности, надежности и в соответствии с полученным результатом принять единственно правильное решение, которое поможет сохранить жизнь и избежать риска быть обманутым недобросовестными людьми. Для анализа информации важно, от кого она поступила и кто в этот момент находился рядом с источником информации. Если это незнакомый человек, то надо попытаться связаться с родителями и/или получить дополнительную информацию.

При успешном разрешении ситуации информационной угрозы, даже если она оказалась ученику незначительной, нужно научить его информировать родителей о подобных случаях. Они должны обсудить с ребенком правильность его действий и порекомендовать, как себя вести в подобных ситуациях, принять меры, соответствующие повторным ситуациям информационных угроз.

При проигрывании разных ситуаций информационных угроз на уроках под руководством учителя можно рассмотреть типовые варианты их развития.

В обучении ИБ должны принимать участие родители, учителя, сотрудники правоохранительных органов и социальных



служб, ответственные за воспитательную работу в образовательном учреждении. Работа с родителями по поддержке обучению учащихся ИБ может проходить на родительских собраниях.

Задача преподавателя заключается в распределении ролей и управлении ходом развития смоделированной ситуации. После того как ситуация проиграна, учащиеся совместно со взрослыми под руководством учителя (педагога дополнительного образования) обсуждают правильность действий ребенка, подвергнувшегося информационной угрозе, объясняют возможные варианты развития событий, дают квалифицирован-

ные советы по оптимальному разрешению ситуации.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Малых Т.А.* Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника: Дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2008.
2. *Эльконин Д.Б.* Размышления о перестройке советской системы образования // Вопросы образования. 2008. № 2.
3. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. М., 2004.
4. *Мошкин В.Н.* Воспитание культуры безопасности школьников. Барнаул, 2002.

Информационные технологии как ядро программы развития класса

А.А. МУСИНА,

учитель начальных классов, гимназия № 33, г. Пермь

Современное общество характеризуется высокой динамичностью. Это находит свое отражение и в образовании. В частности, появились новые технологии, которые при должном подходе могут быть использованы в учебном и воспитательном процессе.

Для детей, родившихся в окружении компьютеров, игровых приставок, mp3-плееров, видеокамер и сотовых телефонов, Интернета, это естественная среда обитания, в которой они очень хорошо ориентируются. Для них цифровой мир стал неотъемлемой частью окружающей действительности. Станет ли эта среда ресурсом развития, зависит от взрослых, и в первую очередь от учителя.

Совершенствование системы доступных учащимся источников информации и изменение масштабов информационного обеспечения в совокупности с процессами его демократизации убеждают нас в том, что в основе образовательной практики в ближайшем будущем будут лежать более сложные формы социальных отношений. Их

суть определяется иной схемой взаимодействия, а именно *индивид — информационно-образовательная среда*, а их содержание составляет инициативная образовательная деятельность субъекта в глобальной информационной системе [1, 14]¹. Время меняет сущность ролей основных участников образовательного процесса (педагога и ученика), формы и содержание их общения, обостряет противоречия между информационными потребностями школьников и информационными возможностями учителей [2, 150]. В связи с этим качественно и содержательно должен меняться набор информационно-компьютерных компетенций учителя.

Привычное для учителя понятие *учебная среда* стало чаще заменяться новыми терминами: *единое информационное образовательное пространство, информационно-коммуникационная среда, информационная образовательная среда, виртуальная образовательная среда, цифровая школа* и т.д.

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



В педагогике и психологии *образовательная среда* понимается как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [7, 14]. Сегодня это понятие является одним из центральных понятий таких наук, как психология, педагогика, социология, философия, экология. Именно этим объясняется употребление слова *среда* в составе двучленных понятий: экологическая, образовательная, социокультурная среда и т.д. С различными точками зрения на содержание понятия *информационно-образовательная среда* можно познакомиться в учебном пособии А.А. Андреева [3]. Интересны определения и других педагогов-исследователей:

— «ИКТ-насыщенная среда, определяющая профессиональное окружение учителя, отличается сложным компонентным составом и многоуровневой структурой. Такая среда выходит за пределы ресурсов школьной локальной сети и включает все множество информационных ресурсов, доступных педагогу. Так, в ее состав должны быть включены сетевые социально-педагогические сообщества, сетевые хранилища электронных образовательных ресурсов и описаний передовых педагогических практик и т.д.» [4, 5].

— «Источники информации и соответствующие им средства ее добывания образуют информационно-образовательную среду. Современный школьник обращен в своем познавательном отношении к двум информационным средам естественной (природной и социальной) среде жизнедеятельности и искусственной (специально сконструированной информационно-образовательной среде), которую имеет смысл называть педагогической» [1, 10].

В представленных исследованиях указывается на системный характер среды и субъектов среды, наполнение среды источниками учебной информации, инструментами учебной деятельности, средствами коммуникаций и т.д. Специфика информационно-образовательной среды определяется качественным составом ее элементов, а также их свойствами и функциями. Комбинация этих элементов, разнообразие

свойств и функций порождает различные модификации информационно-образовательной среды.

В связи с перечисленными изменениями в практической деятельности учителя становятся актуальными проблемы информатизации образования, а именно психолого-педагогическое обоснование использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе, вопросы формирования информационной культуры педагога, его подготовки к применению ИКТ в профессионально-педагогической деятельности. В педагогике уже накоплен опыт осмысления учителем проблем воспитательной работы в школе в условиях современной информационной среды, описано воспитательное значение сетевых сообществ, особенности использования Интернета в качестве информационной поддержки воспитательного процесса, суть организации внеклассной воспитательной работы с использованием ИКТ, а также воспитательные задачи, решаемые курсом информатики.

Однако в настоящее время не созданы ни концепция обучения информатике и информационным технологиям в контексте формирования метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования как ключевого требования Федерального государственного образовательного стандарта, ни соответствующие ей методики, поэтому такое исследование представляется актуальным. Мы предположили, что программа развития класса может стать моделью управления ИКТ-насыщенной средой, основной характеристикой которой сегодня является не только включение компьютерных технологий в различные учебные предметы начальной школы (математику, русский язык, окружающий мир и т.д.), но и расширение круга доступных источников информации. Это предполагает использование современных технических устройств, электронных образовательных ресурсов и возможностей Интернета. Включение в образовательный процесс технических устройств обеспечивает не только предъявление и восприятие аудиовизуальной информации, но и увеличение источников информации. Это требует освое-



ния методов и приемов органичного включения информационных технологий в образовательный процесс, меняет способы работы с информацией, обеспечивая создание новых образовательных результатов. Все это неизменно должно отразиться на содержании программы развития класса в современных условиях.

Программа формирования и развития класса объединяет в себе несколько блоков. Каждый блок программы направлен на формирование определенных универсальных учебных действий, определяет систему элементов образовательной среды, выполняет определенные функции и обладает определенными свойствами.

Образовательный блок программы развития представляет образовательно-информационную среду предметного обучения, которое происходит через решение системы учебных задач. Решать учебную задачу — значит действовать с учебным материалом в неопределенной ситуации, преобразовывать его. Общее понятие деятельности связано с преобразованием, учебная деятельность (как частный вид деятельности) связана с преобразованием какого-то учебного предмета, будь то лингвистика, математика и т.д. [5]. Поэтому данный блок программы обеспечивает конструирование способа решения системы учебных задач в каждой предметной области, направленной на научное освоение мира. Основным источником информации является учебное сотрудничество, а самым значимым — взаимодействие школьника с учителем в построении поисково-исследовательской деятельности, где осваиваются действия с учебным материалом, его преобразованием, формируются интерес и первоначальные умения самостоятельного приобретения и переработки первичной информации. Учебная книга также постепенно становится действенным средством самостоятельного познания предмета. Проникновение современных информационных технологий в сферу образования позволяет педагогу качественно изменить содержание, методы и организационные формы работы. Изобретения в области мультимедиа открывают неограниченные возможности по обработке информации и ее передаче, явля-

ясь при этом бесспорным подспорьем для учителя в формировании метапредметных результатов. Собственные иллюстрации к прочитанным произведениям и их передача в виде электронных пазлов, аудиовидеоспектакли по прочитанным книгам, выложенные в блоге класса [7], — пример преобразования и применения полученных знаний в ходе изучения учебного предмета. Это малый перечень того, что сегодня предоставляет Интернет для объединения предметных знаний и их применения в других условиях. Веб-сервисы становятся еще одним виртуальным источником информации и средством преобразования информации. Этот современный источник обеспечивает информационную активность учащихся и их процессуальную готовность к самостоятельному информационному обмену и взаимодействию с составляющими среды.

С взрослением обучаемых составляющие ИКТ-насыщенной среды должны меняться. На первый план выходят источники информации без непосредственного участия учителя, который тем самым оказывается в ряду равнозначных для ученика источников информации.

Развивающий блок программы создает условия для переноса школьниками сконструированного способа в надпредметные области. Отбор и организованное предъявление социально значимой информации, соответствующей основным сферам культурного освоения мира (наука, производство, искусство, мораль), осуществляются учителем в процессе освоения учащимися проектной и исследовательской деятельности. ИКТ-ресурсы вновь оказывают поддержку в ходе потребления информации, ее последующей логической обработки и предъявления собственных вторичных смыслов. Детские тексты (в определенных жанрах) становятся инструментами педагогической диагностики. В то же время они фиксируют динамику развития коммуникативных навыков и их проявление в разных видах деятельности. Образовательные результаты данного раздела программы [8] демонстрируют освоение метапредметных результатов, включающих универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуни-



кативные), обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться [6].

По мере накопления обучаемым опыта работы с информацией у него формируется индивидуальная интегральная технология информационного потребления. Этот эффект следует непременно учитывать в образовательной практике. Процесс персонификации технологии потребления информации — формирование индивидуального стиля информационного потребления — будет соответствовать в полной мере индивидуальности субъекта только при условии обучения в широкой информационно-образовательной среде и обеспечения в ней свободного доступа субъекта ко всем типам источников информации [1, 52]. Поэтому программа развития класса включает *блок индивидуализации*, где спроектирована система работы по реализации интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка, описаны пути переноса общего способа в область развития специальных способностей, индивидуально-психологических особенностей, определяющих успешность деятельности, несводимой к знаниям, умениям и навыкам. Приблизить процесс обучения к познавательным потребностям учеников, создать благоприятные условия для выбора адекватного способа реализации личности в определенных видах деятельности в наибольшей степени помогают курсы «Риторика диалога», «Интернешка» (I класс), «Юный блогер» (II класс). Они нацеливают родителей и учащихся на овладение способами общения посредством авторского текста, обеспечивают доступность источников информации, вооружая каждого школьника способами действия с информацией. Педагог в этих условиях готов выступать в роли организатора, модератора реального и виртуального общения. Участники образовательного процесса демонстрируют своими авторскими адресными текстами эффективность жанрового диалога в ситуации разрешения типичных для образования проблем, формируя ценностно-ориентеры в развитии каждого субъекта и концепции «Мы». Так возникают индивидуальные маршруты, где ведущим ориентиром развития является установка на успех.

Представленная модель программы развития класса сконструирована как модель потенциально активной среды, стимулирующей стремление к потреблению информации, иницирующей не только восприятие, но и творческую переработку. Она органично вписывается в образовательную среду образовательного учреждения, максимально использует имеющиеся условия и обогащает ее новыми возможностями. Управляя внешними условиями (подбор, отбор источников информации, совершенствование интерактивности блога), учитель целенаправленно изменяет результаты информационного потребления с точки зрения качества и эффективности процесса получения результата.

Современные технические устройства, электронные образовательные ресурсы, ресурсы Интернета формируют новую ИКТ-насыщенную информационно-образовательную среду, имеют немалый потенциал для повышения качества обучения. Однако он будет реализован в полной мере только в том случае, если обучение будет строиться с ориентацией на инновационную модель, важнейшими характеристиками которой являются личностно-ориентированная направленность, установка на развитие творческих способностей обучаемых.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Оспенникова Е.В.* Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества. Пермь, 2003.
2. *Задорина О.С.* Отношения в системе «педагог — ученик» в условиях информационного общества // Педагогическое образование в России. 2011. № 2
3. *Андреев А.А.* Педагогика высшей школы. Новый курс / Моск. междунар. институт эконометрики, информатики, финансов и права. М., 2002.
4. *Высоцкий А.А.* К определению понятия «ИКТ-насыщенная образовательная среда». URL: <http://www.sgu.ru/node>.
5. *Воронцов А.Б.* Организация учебного процесса в начальной школе. М., 2011.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2010.
7. <http://detki33.blogspot.com>.
8. <http://detki33.blogspot.com>.



Способы и средства развития логического мышления младших школьников

Г.С. БАТРШИНА,

старший преподаватель, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа

Современное информационное общество ставит перед образованием задачи освоения компьютерных технологий на таком уровне, когда изучение информатики в общеобразовательном учреждении не может ограничиваться только средними и старшими классами. К началу обучения в средней школе ученик уже должен постичь компьютерный интерфейс, уметь работать с текстовым процессором и графическим редактором, понимая разницу между векторной и растровой графикой и имея в своем арсенале навыки работы и с тем, и с другим типом редактора. В этом возрасте он уже должен квалифицированно работать с файловой системой, ориентироваться в локальной сети (а при наличии выхода в глобальную сеть работать и в ней), оперировать основными периферийными устройствами компьютерной системы. Этого можно достичь, лишь начиная обучение информатике в начальной школе. Существует мнение, что в младшем школьном возрасте, когда ученик еще неуверенно читает, иногда с трудом улавливая смысл прочитанного, а его математические познания и умение логически мыслить находятся на начальном уровне, рано обучать его работе с компьютером. Однако на современном этапе эта точка зрения устарела.

Главным в обучении информатике является не изучение компьютера и программ, а ориентация на развитие познавательных процессов, самостоятельность в выполнении творческих работ и развитие логического мышления младших школьников. Для этого необходимо использовать специальную систему заданий. Ведущим в этом возрасте является наглядно-образное мышление, и младшему школьнику более всего

подходят задания, оформленные в визуально воспринимаемой форме, имеющие игровой (занимательный) характер.

Раннее знакомство с развивающими задачами и их выполнение на компьютере усиливают стремление учеников начальной школы к изучению предметов, с которыми эти задания соприкасаются (математики, изобразительного искусства, русского языка, музыки и т.д.), а также способствуют усилению детской любознательности и тяги к знаниям.

В ходе конструирования уроков информатики учитель должен использовать и развивать творческие возможности учащихся, предлагая задания в доступной и занимательной форме. Л.С. Выготский писал: «...Творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданием гениев... Если так понимать творчество, то легко заметить, что творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве. Один из очень важных вопросов детской психологии и педагогики — это вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребенка... Каждому периоду детства свойственна своя форма творчества... Рисование ребенка... составляет преимущественный вид творчества в раннем возрасте» [1, 6, 7]¹.

Приведем пример методической разработки урока информатики на тему «Создание рисунков в графическом редакторе. Форма предметов. Работа с окружностями».

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



Цели: научить определять форму предметов, классифицировать предметы по форме; выявить закономерности в чередовании фигур различной формы; развить навыки работы с *Paint*; воспитывать художественный интерес.

Ход урока.

В начале урока проверяется домашнее задание. Затем проводится любая игра на повторение.

Далее учащимся предлагаются различные задания.

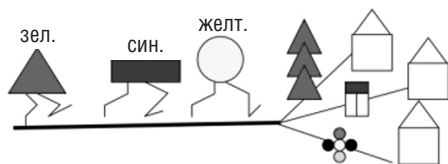
Задание 1. Нарисуй фигуры.

Учитель просит нарисовать на доске геометрические фигуры. Он вызывает учеников поочередно к доске. Каждый ученик рисует одну геометрическую фигуру, которой еще нет на доске, и называет ее (в случае затруднения ему помогает класс или учитель).

Закончить выполнение задания нужно в тот момент, когда на доске будут изображены основные геометрические фигуры: круг, овал, треугольник, квадрат и прямоугольник. Если на доске изображены и другие фигуры, то учитель должен назвать их (например: ромб, трапеция, параллелограмм).

Далее предлагаются задания на прямое распределение фигур по разным признакам (цвету и форме).

Задание 2. Помоги фигурам найти свой дом.



В ходе проведения игры «Назови форму» учитель называет предмет, бросая мяч ученику. Ученик возвращает мяч учителю, отвечая, какой формы названный предмет. Например: тарелка — круглая, тетрадь — прямоугольная, крыша — треугольная.

Для дифференциации предметов по форме учитель организует игру «Что такое формы?». Он называет форму и предлагает ученикам сказать, какие предметы могут иметь эту форму. Например: круг — тарелка, часы, компас, колесо и т.п., квадрат — кубик, коробка и т.п.

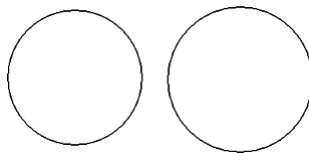
Задание 3. Работа на компьютере в графическом редакторе.

Учитель изображает рисунок, состоящий из частей окружностей.

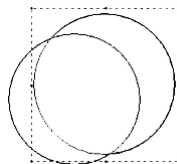
— Сегодня мы узнаем, как строятся такие изображения. Основная идея заключается в совмещении окружностей и удалении ненужных фрагментов.

Распишем действия по этапам.

1. Нарисуйте две окружности.

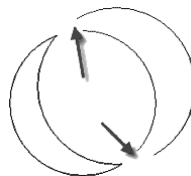


2. Совместите правую окружность с левой следующим образом.



При совмещении цвет фона должен быть белым, а фон прозрачным (на компьютере в поле *Рисунок* выберите команду *Непрозрачный фон*).

3. Сотрите лишнее инструментом *Ластик*.



4. Нарисуйте таким же образом второй месяц. Совместите их.

5. Раскрасьте рисунок и дорисуйте звезды.



Физкультминутка. Игра «Бывает — не бывает».

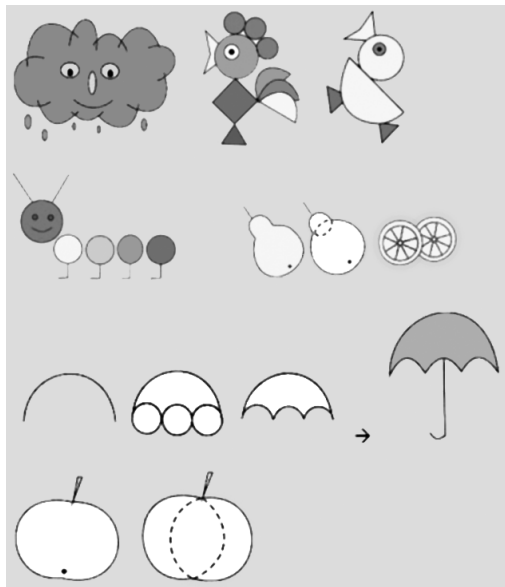
Учитель называет предмет и описывает его форму. Ученики сидят за партами, если такой предмет бывает такой формы, и встают — если нет. Например: квадратные коле-



са (не бывает), овальные воздушные шары (бывает); квадратные часы (бывает); треугольная тетрадь (не бывает).

Задание 4. Работа на компьютере в графическом редакторе (продолжение).

— Попробуйте нарисовать следующие рисунки:



Для этого:

- запустите *Paint*;

- установите размер страницы 900 на 600 пикселей;
- залейте фон голубым цветом;
- нарисуйте фигуры, используя инструменты *Карандаш*, *Эллипс*, *Линия*, *Мноугольник*;
- сотрите лишние детали, используя инструмент *Ластик*.

Задание 5. Загадки, задачи-шутки.

— Какая фигура не имеет ни начала, ни конца? (Кольцо.) То он блин, то он клин, ночью на небе один. (Луна и месяц.) Сожмешь — клин, разожмешь — блин. (Зонтик.) Висит груша, нельзя скушать. (Лампочка.) Какое колесо у машины не крутится, когда она едет? (Запасное.) Когда человек стоит на часах? (Когда он часовой.) Каким гребнем нельзя расчесать голову? (Петушиным.)

Домашнее задание: нарисовать геометрические фигуры (треугольники, круг и др.), составить из них картинку, раскрасить ее.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
2. *Ажгиреева О.В.* Изучение графического редактора в начальной школе // Информатика и образование. 2003. № 1.
3. *Первин Ю.А.* Курс Основы информатики для начальной школы // Там же. 2002. № 12.



Функции иностранного языка в современной системе образования

С.Я. РОМАШИНА,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой раннего изучения иностранных языков, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет

Языковая культура — неотъемлемая и существенная часть культуры человека в целом, поэтому закономерными являются поиск ее места в современном образовании в контексте интеграции подрастающего поколения в европейское и мировое образовательное пространство, обоснование роли языковой культуры, определение ее содержания. Безусловен факт построения образования на принципах коммуникации, результатом чего является способность человека познавать мир, тем самым преобразуя его и образуя себя.

Известный американский ученый Д. Карнеги указывал на то, что продвижение по карьерной лестнице на 80 % зависит от умения общаться с другими людьми и только на 20 % от других факторов (образования, опыта работы, аналитического склада ума и т.д.).

Ранние этапы становления человеческого сознания, развитие смысловой структуры сознания в процессе овладения культурными средствами особенно наглядно подтверждают роль и значение языкового образования, в котором иностранный язык занимает существенное место. Начальный этап обучения иностранному языку важен еще и потому, что «все речевое развитие ребенка в целом, а не только чистота его родной речи, ...далее все интеллектуальное развитие ребенка и, наконец, развитие характера, эмоциональное развитие — все это отражает непосредственное влияние речи» [2, 335]¹.

В истории отечественного образования накоплен богатый опыт обучения иностранному языку: методика работы с обучающимися эволюционировала от решения

прагматических задач и обиходного использования языка до становления иноязычного образования как самостоятельной дидактической системы. Свою роль в этом процессе сыграли и авторские школы межкультурной коммуникации, поликультурного образования, иноязычного образования.

Формулировка «иноязычное образование» была введена в научный оборот видным методистом Е.И. Пассовым в конце 90-х годов XX в., и в настоящее время это понятие стало общепринятым в профессиональном сообществе преподавателей иностранного языка [4]. Важным стало рассмотрение иностранного языка (из-за уникальных образовательных возможностей) не как «учебного предмета», а как «образовательной дисциплины», обладающей огромным потенциалом, способной внести весомый вклад в развитие человека [5].

В современных исследованиях под *иноязычным образованием* понимается целостно организованный педагогический процесс обучения, воспитания и развития учащихся в рамках предмета «иностранный язык», который способствует становлению опыта творческой деятельности, духовному развитию личности обучающихся и формированию их культуры. Иноязычное образование — это обучение и воспитание учащихся посредством содержания и средств иностранного языка, оказывающих положительное воздействие на их культурное обогащение и творческое развитие [1, 3, 4]. Языковое образование — залог овладения культурой, следовательно, иноязычное образование есть передача иноязычной культуры [4].

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



В отечественном иноязычном образовании акцент делается не только на изучение языка, но и на реализацию следующих целей:

- культурологической, приоритетное направление которой — изучение культуры другого народа, его духовной жизни, что должно способствовать лучшему пониманию родной культуры, диалогу с культурой других стран и оказывать влияние как на культурное становление личности, так и на культурный подъем государства;
- общеобразовательной, признаваемой значимой с точки зрения необходимости в дальнейшей практической жизни и учебе в университете в целях продолжения образования;
- воспитательной, содействующей становлению морально-нравственных качеств личности, развитию ее духовных начал, формированию активной жизненной позиции гражданина и патриота;
- развивающей, направленной на умение понимать иностранную книгу, владение речевой компетенцией, развитие мышления, способности к дальнейшему самообразованию с помощью иностранного языка в разных областях знания (М.Н. Ветчина, Н.А. Горлова, И.А. Зимняя, З.Н. Никитенко, Е.И. Пасов, Г.В. Рогова и др.).

В ходе происходящих в современном образовании изменений наблюдается ряд моментов, требующих пересмотра существующих взглядов на роль и место иностранного языка в образовательном процессе.

Во-первых, вследствие глобальных изменений в обществе, как в России, так и во всем мире, изменилась роль иностранного языка в системе образования, и из простого учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности.

Во-вторых, на пороге XXI в. в России существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранных языков. Значительно возросли образовательная и самообразовательная функции иностранных языков, их профессиональная значимость в школе, вузе, на рынке труда в це-

лом, что повлекло за собой усиление мотивации к изучению языка (языков) международного общения.

В-третьих, новая социально-экономическая и политическая ситуация требует реализации в обществе языковой политики в области иноязычного образования, нацеленной на удовлетворение как общественных, так и личных потребностей по отношению к иностранным языкам.

В-четвертых, в ходе реализации новой языковой политики возникает необходимость создания гибкой системы выбора языков и условий их изучения, а также вариативной системы форм и средств обучения, отражающих современное состояние теории и практики обучения предмету.

Таким образом, развитие языкового образования в определенной мере означает собой те глобализационные и интеграционные процессы, которые происходят в современном обществе. Иностранный язык перестает быть только средством решения учебных, профессиональных задач; он является собой определенную культурную среду и пространство развития личности.

Рассмотрим преемственную траекторию иноязычного образования, которая выстраивается в системе образования России.

Обучение иностранному языку на ранних этапах направлено на формирование мотивации к овладению языком и познавательного интереса ребенка к реалиям иноязычной культуры, минимальных языковых компетенций в области иноязычной коммуникации. Не менее важным элементом является профилактика психологических барьеров и пропедевтика речевых затруднений.

В этом аспекте обучение иностранному языку рассматривается аналогично процессу обучения вообще с его личностно-образовательной функцией, способствующему развитию общеучебных умений (Леонтьев А.А., 1995). Исследователи отмечают, что на начальных этапах формируется определенное отношение к изучаемому иностранному языку, основанное на личностных ценностях (Негневичкая Е.И., 1987). К развивающим эффектам на ранних этапах относят развитие качественно нового общения — произвольного, в контексте ситуации, самооценки — ребенок выделяет себя как субъекта дея-



тельности и как личность (Гальскова Н.Д., 1990). Прослеживается влияние иностранного языка на личность ребенка, когда игровая направленность процесса обучения позволяет раскрыть индивидуальные, творческие возможности, сформировать навыки общения (Пономарева В.В., 1988).

В начальной школе получают дальнейшее развитие познавательные, языковые, коммуникативные способности ребенка, родная речь становится более богатой и правильно оформленной; отмечается развитие речевых способностей и психических функций, связанных с речевой деятельностью. Некоторые авторы отмечают схожесть стратегии обучения иностранному и родному языку (А.А. Лентьев, Е.Ф. Рыбалко) или, по крайней мере, необходимость опоры на уже сформированный родной язык (З.Я. Футерман).

На средней ступени школы получают дальнейшее развитие мотивационные установки, формируются ценностные отношения, развиваются личностные качества. Иностранный язык выходит за рамки узкоучебной области и становится средством развития личности в основных сферах ее жизнедеятельности.

В старших классах иностранный язык помимо реализации мировоззренческой и общеразвивающей функций решает и профориентационные задачи, способствует социализации личности в широком контексте отечественной, зарубежной и мировой культуры.

Новое отношение к иностранному языку проявляется и на этапах вузовской подготовки.

Так, ЕГЭ по иностранному языку предполагает высокий уровень владения им, соответствующий upper-intermediate или advanced уровню по международным стандартам. Новые требования заставляют школы пересматривать основные пути обучения иностранному языку с учетом его новых функций в современной системе образования.

Следует также отметить тенденцию включения иностранного языка в список вступительных экзаменов на многие вузовские специальности. Чем престижнее учебные заведения, тем больше вступительных экзаменов по иностранному языку. Эта тенденция, как пола-

гают эксперты, будет только усиливаться, поскольку иностранный язык становится не только мощным социализирующим средством, но и определенной областью самореализации личности.

Таким образом, цель обучения иностранным языкам — формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции, — становится интегративной, имеет практическую направленность, приобретает четкие контуры через совокупность реализуемых языком функций [3].

Выделим в обобщенном виде функции иностранного языка в системе образования.

- Мировоззренческая функция: формирование самосознания, интеграция субъекта в мировое сообщество как полноценного (и полноправного) его члена (представителя, гражданина).
- Развивающая функция: развитие психических процессов, речемышлительных операций (оперативной памяти, языкового чутья, внимания, мышления) в процессе освоения и использования другой системы знаков.
- Профилактическая и пропедевтическая функции: ранняя коррекция и профилактика дефектов речи, подготовка и развитие речедвигательного аппарата.
- Социализационная функция: создание ситуации успеха, расширение пространства самореализации личности, формирование ценностных установок и моделей поведения.
- Психотерапевтическая функция: устранение психологических барьеров, формирование коммуникативной установки, снятие ситуативных ограничений.
- Коммуникативная функция: развитие коммуникативных способностей, информационный обмен, обогащение опыта взаимодействия личности с другими людьми.
- Профориентационная и профессиональная функции: повышение конкурентоспособности на рынке труда, расширение профессиональных контактов.



Эффектами дидактического воздействия иностранного языка являются также самообразование личности, формирование толерантной личности.

Рассмотренный комплекс функций иностранного языка в образовании обеспечивает насыщенное развитие ребенка, создает базис языковой личности — совокупности способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне.

Следовательно, иноязычное образование рассматривается как целостный процесс обеспечения комплексного и развивающего воздействия на обучающегося, а именно как:

1) целостный педагогический процесс обучения, воспитания и развития обучающихся средствами и содержанием предмета «иностранный язык», благодаря которому происходит культурное обогащение учащихся, обретение ими опыта диалогического взаимодействия, способности и готовности к дальнейшему самообразованию с помощью иностранного языка в разных областях знания;

2) ценность, обладающая особой значимостью и значением в контекстах:

- феномена культуры, так как язык является орудием созидания, развития, хранения и трансляции культуры, фиксирует определенное мировоззрение, отражающее духовные качества народа, его культуру;

- элемента культуры, потому что занимает первое место среди национально-специфических компонентов культуры, хранит культурные ценности в лексике, грамматике, идиоматике, фольклоре, художественной и научной литературе, формах устной и письменной речи;

- «перекрестка культур», так как каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, что способствует взаимодействию и взаимовлиянию контактирующих культур и языков;

- средства трансляции культуры, так как является способом передачи информации, культурного наследия иных народов, средством приобщения к человеческой культуре, взятой в аспекте социального опыта;

3) средство общения, развития мышления, воспитания личности с гуманным ми-

ровоззрением, обеспечивающее межкультурное взаимодействие;

4) деятельность познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная, эстетическая, преобразовательная, которая имеет важное значение в формировании новых психических процессов и свойств личности индивида;

5) результат формирования совокупности коммуникативной, межкультурной, социокультурной, учебно-познавательной компетенций [1, 16–20].

Таким образом, направленность и содержание межкультурной коммуникации определяют особое культурологическое насыщение процесса изучения иностранного языка, в ходе которого осуществляется знакомство с иной культурой, иным менталитетом. По мнению М.Н. Ветчиновой, результатом такой деятельности выступает культурное обогащение обучающихся, способствующее преобразованию знаний о культуре страны изучаемого языка в нравственно-эстетические убеждения, в нормы и принципы духовной жизни, в умения и навыки творческой деятельности; обретению опыта диалогического взаимодействия, способности и готовности к дальнейшему самообразованию в разных областях знания с помощью иностранного языка.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что функции иностранного языка в современной системе образования расширились, возросла их профессиональная значимость. Результатом иноязычного образования становится интегративность компетенций (межкультурной, социокультурной, коммуникативной и учебно-познавательной) как способность и готовность человека к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения, благодаря которому происходит развитие личности, формирование ее культуры.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Ветчинова М.Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX — начале XX века: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2009.



2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.

3. Новые технологии как средство реализации нового содержания иноязычного образования. URL: <http://www.rusedu.info>.

4. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000.

5. *Пассов Е.И.* Развитие индивидуальности как цель иноязычного образования. URL: <http://articles.excelion.ru>.

Влияние внеучебной деятельности на становление валеологической культуры

И.В. КУЗНЕЦОВА,

аспирант кафедры педагогики, Бирская государственная социально-педагогическая академия, Республика Башкортостан

Проблема резкого ухудшения здоровья школьников приобрела в нашей стране особую остроту. Мониторинг состояния здоровья детей, поступающих в общеобразовательные учреждения, выявляет значительный рост числа первоклассников с изначально низким уровнем психофизического здоровья. Кроме того, наблюдается тенденция ухудшения состояния здоровья детей в процессе обучения в школе. Так, в Республике Башкортостан частота нарушения зрения у школьников за последние пять лет увеличилась на 12 %, нарушений осанки — на 16 %, заболеваний нервной системы и психических расстройств — на 13 %. Первое место в структуре заболеваемости школьников занимают болезни органов дыхания, второе — болезни желудочно-кишечного тракта, третье — нарушение зрения и осанки. Гиподинамия в школе и дома, снижение мотивации детей к занятиям физической культурой приводят к нарушениям опорно-двигательного аппарата, которые занимают значительное место среди заболеваний школьников. В последние годы также отмечается значительный рост таких социально опасных заболеваний, как туберкулез, наркомания, алкоголизм.

Для преодоления разрушающего действия факторов, снижающих уровень здоровья современного ребенка, необходима целенаправленная комплексная деятель-

ность всех специалистов, работающих в сфере образования, воспитания и защиты детства. Особую роль в решении данной проблемы играет средняя общеобразовательная школа.

Широкий спектр вопросов социальной защиты и охраны здоровья подрастающего поколения отражен в ряде правовых и законодательных актов: в Конвенции ООН о правах ребенка, президентской инициативе «Наша новая школа», программе «Здоровье нации», Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей, президентской программе «Дети России», Законе Российской Федерации «Об образовании». Содержание этих нормативно-правовых документов нацелено на пропаганду здорового жизненного стиля и формирование у детей и подростков мотивации здоровьесберегающего поведения.

Здоровье обучающихся становится сегодня приоритетным направлением развития школы, а ее стратегической целью — воспитание и развитие свободной жизнелюбивой личности, обогащенной научными знаниями о природе и человеке, готовой к созидательной творческой деятельности и нравственному поведению [1]¹.

В детстве формируются стереотипные модели поведения, образ жизни человека. Младший школьный возраст является одним из важнейших этапов становления здо-

¹ В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*



ровья, его физического и психического статуса. Именно в этот период закладываются основы здорового образа жизни.

Важно, чтобы дети в этом возрасте получили элементарные сведения о способах сохранения и укрепления здоровья. Младшие школьники должны усвоить, что здоровье — одна из главных ценностей жизни, и приобрести здоровые привычки, которые в дальнейшем оформятся в осознанные поведенческие модели, обеспечивающие здоровый образ жизни.

Анализируя современную педагогическую, психологическую, медицинскую, валеологическую литературу, мы пришли к выводу, что именно в младшем школьном возрасте необходимо формировать валеологическую культуру. Под валеологической культурой понимается социально-психологическая деятельность индивидуума, направленная на укрепление и сохранение здоровья, освоение норм, принципов здорового образа жизни, приращение их во внутреннее богатство личности [2].

Свойственный сегодняшнему школьному образованию большой объем учебной нагрузки школьников способствует снижению уровня их здоровья, приводит к физической и психологической перегрузке (М.В. Антропова, М.М. Безруких, А.В. Беляев, И.Л. Гундаров, В.М. Зубкова, Я.И. Кузьминов, В.Г. Нестеров, Л.П. Уфимцева, В.Ф. Шаталов).

В современных условиях становление валеологической культуры младших школьников является одним из путей решения проблемы сохранения и укрепления здоровья. Большими возможностями для формирования устойчивого ценностного отношения к собственному здоровью располагает внеучебная деятельность, которая становится сегодня важной частью образовательного процесса.

Полнота образования в условиях современного социума не может быть обеспечена лишь одной из форм обучения, именно поэтому концепция взаимодополняемости как расширение образовательных ресурсов может обеспечить полноценное развитие базовых способностей растущего человека [3, 4].

Внеучебная деятельность обучающихся — понятие, объединяющее все виды дея-

тельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Содержание внеучебной деятельности, направленной на становление валеологической культуры, предусматривает специально организованную деятельность педагога, в результате которой школьник не только приобретает определенные валеологические знания, но и опыт использования валеологических знаний, умений и навыков.

Основным преимуществом внеучебной деятельности является предоставление обучающимся широкого спектра занятий, направленных на укрепление здоровья.

Оптимальными для формирования у младших школьников валеологической культуры, на наш взгляд, являются следующие виды внеучебной деятельности:

- игровая деятельность (ролевые и деловые игры, направленные на сохранение своего здоровья);
- познавательная деятельность (викторины, беседы, мозговой штурм, детские исследовательские проекты, направленные на формирование здорового образа жизни (ЗОЖ));
- внешкольные акции познавательной направленности;
- досугово-развлекательная деятельность (инсценировки, школьные праздники, школьные благотворительные концерты, выставки);
- художественное творчество (художественные выставки, фестивали искусств, спектакли в классе на тему ЗОЖ);
- социальное творчество (волонтерская деятельность, участие детей в социальных акциях, организованных взрослыми: «Береги свое здоровье», «Как защитить себя от вредных привычек» и т.д.);
- трудовая (производственная) деятельность (сюжетно-ролевые игры «Больница», «Аптека», субботники, детская производственная бригада);
- спортивно-оздоровительная деятельность (занятия в спортивных секциях, беседы о ЗОЖ, участие в оздоровительных процедурах, школьные спортивные турниры, спортивные и оздоровительные акции-проекты);



- туристско-краеведческая деятельность (образовательные экскурсии, туристические походы, туристско-краеведческие экспедиции).

По нашему мнению, благодаря использованию таких видов внеучебной деятельности ребенок в повседневной жизни приобретает первоначальные знания о здоровье и здоровом образе жизни. Он получит представления о физическом, психическом здоровье, о факторах, оказывающих влияние на здоровье человека.

Особую роль в процессе формирования валеологической компетенции обучающихся играет их взаимодействие с учителями как значимыми для них носителями социального знания о здоровом образе жизни и повседневного опыта. Именно учитель формирует позитивное отношение школьников к сохранению и укреплению собственного здоровья, создает единое пространство для гармоничного развития на основе усвоения базовых ценностей (человек, семья, отечество, природа, мир, знания, труд, культура) [5].

В период начального обучения внеучебная деятельность должна быть направлена на формирование здоровых привычек, коммуникативных навыков, мотивации обучения и приобретения валеологических знаний. Именно внеучебная деятельность предоставляет большие возможности для организации межличностных отношений в

классе, для организации общения воспитанников друг с другом и с классным руководителем, для формирования ученического коллектива и органов ученического самоуправления. Организация и проведение мероприятий по охране и укреплению здоровья ориентирует педагогов и школьников на систематический и творческий поиск форм и способов совместной жизнедеятельности, продуктивного сотрудничества, способствует взаимодоверию и взаимоуважению, что отвечает принципам валеологической культуры.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Трещева О.Л.* Валеология: факультативный курс для 1 класса: Учеб. пос. Омск, 1997. С. 31.
2. Валеология: Словарь-справочник Е.И. Торохова. М.: Флинта, 2002.
3. *Амонашвили Ш. Э.* Размышление о гуманной педагогике / Ш.Э. Амонашвили. М., 1996. 436 с.
4. *Байкова Л.А.* Некоторые проблемы реализации идей глобального образования / Л.А. Байкова // Глобальное образование как средство гуманитаризации школы: Тез. докл. Междунар. семинара (24–30 апреля 1994 г.). Рязань, 1994. С. 14, 15.
5. *Григорьев Д.В.* Методические рекомендации по организации внеучебной деятельности учащихся начальной и основной школы (1–9 классов). URL: <http://ims.srkc.ru/images/>.



Воспитание и профессиональная ориентация учащихся начальных классов средствами народного творчества

Р.У. ТУРЕЖАНОВА,

кандидат педагогических наук, докторант УзНИИПН им. Т.Н. Кары-Ниязи

Б.У. МИНГБАЕВА,

научный сотрудник УзНИИПН им. Т.Н. Кары-Ниязи

Н.Х. ХАФИЗОВА,

аспирант, Институт повышения квалификации и переподготовки кадров среднего специального, профессионального образования, г. Ташкент, Республика Узбекистан

В связи с серьезными изменениями в политической и экономической жизни страны происходят изменения и в духовной сфере людей. Духовные ценности занимают особое место в развитии общества, так как его будущее зависит не только от инвестиций в экономику и новых технологий, но и от воспитания молодого поколения духовно богатыми, честными, трудолюбивыми людьми, преданными своей родине. Личность ребенка формируется на основе социально-исторического опыта, нравственных устоев общества и через усвоение общечеловеческих отношений, которые закреплены в традициях и воплощаются в лучших качествах личности. Именно поэтому народные традиции сохраняются и продолжают бытовать. Накопленные этносом знания и жизненный опыт отражаются в духовной и материальной культуре народа, в народном творчестве, художественно-прикладном искусстве, которые являются исторической памятью народа.

Сегодня в Узбекистане уделяется огромное внимание созданию условий, необходимых для проявления интеллектуального потенциала, способностей каждого ребенка. Разработана эффективная система физического, духовного, интеллектуального воспитания подрастающего поколения с раннего детства до совершеннолетия, реализуемая на основе целевой программы, в которой определенное место отводится ознакомлению с национальными традициями и народным творчеством. Задача педагога — показать учащимся, что в народном

творчестве отражены высшие ценности человечества, лучшие его качества: стремление к труду, гармония человека и природы, человеколюбие, достоинство, совесть, выдержка, забота об охране окружающей среды, опека над младшими, неприятие насилия. Народное творчество является важным фактором освоения общечеловеческого духовно-нравственного опыта подрастающим поколением. Однако традиции сами по себе еще не являются средством формирования личности ребенка. Для эффективного использования богатства народных традиций, народного творчества в процессе обучения и воспитания следует не только разъяснять их значимость, требуется педагогическое умение правильно раскрывать их нравственный потенциал. Для освоения учащимися социально-духовных ценностей предшествующих поколений и прогрессивных традиций на уровне осознания и реализации в практике добрых дел необходимы совместные усилия детей и взрослых.

Разнообразные формы народного творчества — нравственные назидания, праздники, обряды, церемонии, легенды, сказки, пословицы, поговорки — приближают детей к национальной и мировой культуре, отражают бесценный педагогический опыт и способствуют воспитанию в них чувства справедливости, требовательности, толерантности. Изучение многогранной народной педагогики, создание механизмов использования традиций в воспитании детей — одна из актуальных задач современной школы. Сегодня многие народные традиции и



идеи народной педагогики либо используются в недостаточной степени, либо вообще не находят применения. Однако при разработке современной этнопедагогической концепции воспитания и обучения необходимо опираться на педагогические традиции определенного народа. Важной частью народного творчества являются народные промыслы и ремесла, музыкальный фольклор. В процессе ознакомления с ними, изготовления образцов прикладного искусства, исполнения музыкальных произведений учащиеся не только постигают тайны мастерства, но и начинают задумываться о своей будущей профессии.

Опыт показывает, что лишь эпизодическое использование прогрессивных идей, заложенных в народной культуре, не дает ощутимых педагогических результатов. Организовывать систематическое изучение и освоение народного творчества поможет *Программа воспитания учащихся начальных классов средствами народного творчества*. Цель программы — развитие индивидуальных способностей, укрепление здоровья учащихся, ознакомление с некоторыми профессиями через освоение народной культуры и на этой основе — содержательная организация свободного времени учащихся.

Программа воспитания учащихся начальных классов средствами народного творчества носит комплексный характер. Годовыми темами данной программы являются «Год и месяц» (I класс), «Дерево жизни» (II класс), «Выбор» (III класс), «Мастер» (IV класс). Народная культура в силу своих синкретических особенностей дает учащимся полное представление о единстве мира, формирует целостное мировоззрение. Именно такая направленность лежит в основе разработанных нами инвариантного и вариативного блоков программы, основные разделы которых представлены в таблице (см. приложение). В соответствии с комплексной программой на примере образцов народного творчества Узбекистана, фольклорных, этнографических источников, ремесел изучается цикл тем под общим названием «Узбекистан — культурный центр Древнего Востока». Поскольку наш край, имея свои неповторимые традиции, явля-

ется частью общетюркских национальных традиций, при изучении народной культуры младшие школьники должны осознать связь «местные традиции — общетюркская культура — мировая культура». При формировании этнического самосознания важно пробудить у учащихся чувство гордости за свою культуру, сформировать уважительное отношение к культурам других народов, вызвать желание участвовать в создании национальных изделий.

При разработке программы мы опирались на содержание деятельности детских центров «Гармонично развитое поколение», которые создаются в стране на основе постановления кабинета министров Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию внешкольного образования» от 28 февраля 2011 г. Основная цель детских центров — развитие у подрастающего поколения творческих и художественных способностей, воспитание трудолюбия и потребности в социализации, а также формирование некоторых начальных профессиональных знаний и навыков.

Экспериментальная работа по программе показала, что у младших школьников развивается интерес к национальным традиционным искусствам (вышивке, аппликации, восточной миниатюре, пошиву исторических костюмов, резьбе по ганчу и др.).

Наряду с формированием национального самосознания опора на народное творчество способствует и профессиональному самоопределению личности. Помочь каждому ученику сориентироваться в мире профессий, получить необходимые знания о конкретных профессиях, видах образования и специальностях, выработать трудовые навыки и умения, пройти начальные профессиональные пробы, выбрать для себя профессию — все это актуальные вопросы профориентационной работы в общеобразовательных школах.

Программа непрерывной профориентации учащихся, ее цели, основные задачи и специфика в начальной школе (I–IV классы) предусматривают:

- организацию профпросвещения и трудового обучения учеников, развитие у них трудолюбия, интереса к различным ви-



дам труда, познавательной активности, общих и специальных способностей;

- формирование элементарных знаний о профессиях родителей и других членов семьи; наглядно-образных и вербальных представлений о людях как представителях разных профессий и мире профессий в целом;

- диагностику склонностей, способностей, интересов и увлечений, особенностей характера и умственного развития младших школьников;

- просвещение и консультирование родителей по вопросам умственного, личностного и социального развития ребенка, его индивидуальных особенностей в связи с задачами профориентации.

В Республиканском центре профориентации и диагностики учащихся при Министерстве народного образования Республики Узбекистан для научно-методического обеспечения профориентационной работы в начальной школе в 2008–2010 гг. разработаны и изданы для использования во всех школах наглядное учебное пособие «Азбука профессий» (для I–II классов), методическое пособие «Профессии в играх» (для III–IV классов), сборники профориентационных занятий для I, II, III и IV классов и соответствующие им электронные учебники.

Разные аспекты профориентации были рассмотрены в исследованиях и научных публикациях педагогов и психологов Узбекистана (Р.Х. Джуроев, У.К. Толипов, Х.Ф. Рашидов, Ш.Т. Эргашев, А.В. Цой, М.Г. Давлетшин, В.А. Токарева, Р.И. Сунатова, Ю.М. Асадов).

Учитывая материалы этих исследований, мы полагаем, что эффективность непрерывной профориентации учащихся зависит от грамотного использования соответствующих информационных, методических и программных материалов; разработки и применения новых профориентационных технологий, в том числе для начальной школы; организации и обеспечения преемственности профориентации на ступенях начального и общего среднего образования.

Наше исследование показало, что для обеспечения результативности профориен-

тационной работы в начальной школе необходимо:

- раскрыть и обосновать профориентационные возможности учебных предметов и школьных учебников;

- учитывать возрастные психологические особенности детей младшего школьного возраста;

- определить и конкретизировать психолого-педагогические условия, способствующие адекватной передаче, восприятию и усвоению профинформации в системе отношений «учитель — ученики»;

- учитывать педагогические особенности активизации и формирования познавательного интереса детей к различным видам труда, в частности, к национальным ремеслам, «миру профессий» в целом;

- четко определить формы, методы и средства профориентации младших школьников.

Несомненно, воспитание младших школьников на материале народного творчества, их профориентация станут фундаментом для реализации устремлений молодого поколения. В процессе такой работы школьники приобретают жизненно важные качества: терпение, выдержку, целеустремленность, радость творчества и созидания.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Программа воспитания учащихся начальных классов средствами народного творчества

Инвариантное содержание	Вариативное содержание
«Год и месяц» (I класс): «Народные игрушки». «Народные благодетели»	«Сказка» (сказкотерапия). Программы студии «Народные ремесла»
«Дерево жизни» (II класс): «Основы народной культуры» (теоретический курс). «Фольклорный ансамбль». «Традиционные ремесла»	Программы музыкальной студии
«Выбор» (III класс): «Фольклорный ансамбль». «Традиционная вышивка». «Резьба по ганчу». «Плетение корзин». «Традиционная народная одежда».	Программы музыкальной студии. Факультативные курсы по программам мастерских и студий



Инвариантное содержание	Вариативное содержание
«Народные игрушки». «Бухарское шитье золотом». «Шитье из лоскутов». «Узбекский кураш»	
«Мастер» (IV класс): «Ремесло». «Этнография». «Музыкальный фольклор»	Факультативные курсы по программам мастерских и студий. Теоретические основы народной культуры

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Зуннунов А., Толипов Ў. Миллий қадриятлар асосида ўқувчи шахсини шакллантириш. Ташкент, 2006.

Процикая Е.Н. Выбирайте профессию. М., 1991.

Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация. М., 2006.

Хошимов К., Очил С. Ўзбек педагогикаси антологияси: В 2 т. Т. 1. Ташкент, 1995.

Министерство связи РФ
"Роспечать"

АБОНЕМЕНТ

на газету
журнал

(индекс издания)

Количество
комплектов

на 2012 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВочная КАРТОЧКА

на газету
журнал

(индекс издания)

ПВ

место

ли-
тер

(наименование издания)

Стои- мость	подписки	руб. коп.	Количество комплек- тов
	пере- адресовки		
		руб. коп.	

на 2012 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

Условия подписки и подписные индексы см. на третьей стороне обложки.



Краткое содержание некоторых статей номера на русском и английском языках

М.Н. Ахметова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Д.О. Подоляк, ассистент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита

Метапоэтический текст в метафорическом дискурсе преподавания предмета «окружающий мир»

Статья раскрывает возможности использования метапоэтического текста в метафорическом дискурсе педагогических технологий.

Ключевые слова: метапоэтический текст, метафорический дискурс, метапоэтическое пространство.

Г.С. Батршина, старший преподаватель кафедры, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа

Способы и средства развития логического мышления младших школьников

В статье описывается система заданий для эффективного развития познавательных процессов, самостоятельности в выполнении творческих работ и логического мышления младших школьников.

Ключевые слова: графический редактор, моделирование, компьютерная графика, система заданий.

М.И. Бочаров, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий организационно-методической лабораторией, Институт информатизации образования, Москва

Ситуационное обучение информационной безопасности в начальной школе

В статье рассматриваются подходы к обучению учащихся младших классов обеспечению информационной безопасности. Для этого проводится анализ особенностей восприятия информации школьником, выделяются социальные группы, в которых он может оказаться, рассматриваются возможные источники угроз информационной безопасности учащегося, характерные для младшего школьного возраста, на основе чего выбираются адекватные способы обучения основам информационной безопасности в учебном процессе начальной школы.

M. Akhmetova, doctor of pedagogical sciences, professor, senior lecturer of faculty of pedagogy

D. Podolyak, assistant of faculty of theory and technique in preschool and elementary education, Zabaikalskiy State Gumanitarian-Pedagogical University named after N.G. Chernyshevsky, Chita

Metapoetic text in a metaphorical discourse of teaching the subject «The world around us»

The article opens possibilities of using the metapoetic text in a metaphorical discourse of pedagogical technologies.

Key words: metapoetic text, metaphorical discourse, metapoetic space.

Контакт с авторами: dasha-podolyak@mail.ru

G.S. Batrshina, the senior lecturer, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah, Ufa

Approaches and means of developing logical thinking of primary schoolchildren

The article is about the system of tasks for effective developing of cognitive processes, independence in performing creative works and logical thinking of primary schoolchildren.

Key words: graphical editor, symulation, computer graphics, knowledge system.

Контакт с автором: guzel.com@mail.ru

M. Bocharov, candidate of pedagogical sciences, associate professor, the head of Laboratory, Institute of information of education, Moscow

Situational training of primary schoolchildren's informational safety

The article studies approaches to teaching junior pupils maintenance of informational safety. For this purpose the analysis of the main features of perceiving the information by pupils is given. The problems of possible sources of threats to informational safety and adequate ways of training bases of informational safety in educational process are also raised in the article.

Key words: informational safety and society, maintenance of informational safety in educational establishment, formating the content of training informational safety, training informational safety of primary schoolchildren, technique of teaching computer science.



Ключевые слова: информационная безопасность и общество, обеспечение информационной безопасности в образовательном учреждении, формирование содержания обучения информационной безопасности, обучение информационной безопасности младших школьников, методика преподавания информатики.

А.А. Зарипова, аспирант кафедры языкового и литературного образования ребенка, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Формирование лексикона учащихся в полиэтнической образовательной среде

Статья посвящена проблеме формирования лексикона младших школьников, обучающихся в полиэтнических классах. Раскрывается позиция автора относительно понятия «лексикон». Овладение способами семантизации слов рассматривается в качестве важнейшего условия формирования лексикона младших школьников. В статье представлены подходы автора к методике обучения словотолкованию на уроках русского языка в начальной школе.

Ключевые слова: лексикон, значение слова, семантическая сеть, словотолкование, полиэтническая образовательная среда, речевая среда.

И.В. Кузнецова, аспирант кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, Республика Башкортостан

Влияние внеучебной деятельности на становление валеологической культуры

В статье отражены проблемы сохранения и укрепления здоровья детей в младшем школьном возрасте. Автор доказывает, что становление валеологической культуры детей младшего школьного возраста может стать возможным и успешным, если будут осуществляться мероприятия по охране и укреплению здоровья субъектов воспитательного процесса.

Ключевые слова: валеологическая культура, младший школьный возраст, здоровый образ жизни, внеучебная деятельность, содержание внеучебной деятельности.

Н.И. Любимова, методист, Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Формирование цветовой картины мира в языковом сознании младшего школьника

Контакт с автором: mi1@mail.ru

A. Zaripova, the post-graduate student of department of initial language education, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, Saint-Peterburg

Forming primary schoolchildren's lexicon in the polyethnic educational environment

The article is dedicated to the problem of forming lexicon of primary schoolchildren trained in elementary polyethnic schools. The position of the author in regards to the notion «lexicon» is revealed in the article. Mastering the means of words' semantization is considered to be the major condition of forming lexicon of primary schoolchildren. The article displays the author's approaches to the words' interpretation technique in teaching Russian to children in elementary school.

Key words: lexicon, word meaning, semantic network, interpretation of words, polyethnic educational environment, speech environment.

Контакт с автором: hacm9123@mail.ru

I.V. Kuznetsova, post-graduate, Chair of pedagogics, Birk State Social-Pedagogical Academy, Republic of Bashkortostan

The influence of extracurricular activities on the forming valeological culture

The article reflects the problems of preserving and strengthening the health of children in early school age. The author argues that the emergence of valeological culture of school-age children may be possible and successful if they implement measures to protect and improve the health of the subjects of educational process.

Key words: valeological culture, primary school age, healthy lifestyle, extracurricular activities, contents of extracurricular activities.

Контакт с автором: inna310381@mail.ru

N. Lubimova, metodist, Belgorod State National Research University

Formating colour picture of the world in the language consciousness of primary pupil

The article is about formating the picture of the



Статья посвящена проблеме формирования картины мира, ее цветового спектра в языковом сознании младшего школьника. Обучая языку, мы формируем в сознании школьника картину мира, данную в языковом воплощении.

Ключевые слова: цветонаименования, языковая картина мира, цветовая картина мира.

А.К. Мендыгалиева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования, Оренбургский государственный педагогический университет

Единый курс «Математика I–VI» — средство реализации преемственности в обучении математике в начальной и основной школе

В статье рассматриваются приоритеты и проблемы преемственности начальной и основной ступеней образования, воплощенные в едином курсе «Математика I–VI» (автор Н.Б. Истомина). Единый курс является средством обучения, позволяющим реализовать одну из важнейших линий современного математического образования — развития личности, а также одним из способов реализации деятельностного подхода к обучению.

Ключевые слова: приоритет начального общего образования, универсальные учебные действия, преемственность в изучении математики, система учебных заданий.

А.А. Мусина, учитель начальных классов, гимназия № 33, г. Пермь

Информационные технологии как ядро программы развития класса

В статье актуализируется необходимость управления учителем ИКТ-насыщенной средой, описывается программа развития класса, отражающая использование новых технологий, способы взаимодействия учащихся с доступными источниками информации, возможности расширения системы источников информации.

Ключевые слова: ИКТ-насыщенная образовательная среда, программа развития класса, обработка информации, источники информации, метапредметные результаты.

world, its colour spectrum in the language consciousness of junior pupil. When we learn language, we form the picture of the world which is given in language embodiment in the consciousness of pupil. Colour perception of the world promotes his general development as creative person.

Key words: colour saturation, language picture of the world, colour picture of the world.

Контакт с автором: Lybimova.1979@mail.ru

A.K. Mendygaliyeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor, the head of the Chair of theory and method of elementary and a preschool education, Orenburg State Pedagogical University

The single course «Mathematics I–VI» as means of realization of continuity in teaching mathematics in primary and basic school

The article considers the priorities and problems of continuity of the basic and primary levels of education, embodied in the single course «Mathematics I–VI» (the author N.B. Istomina). The single course is the means of training, which allows to implement one of the most important lines of modern mathematical education — the line of development of the person, as well as one of ways of realization of activity approach to learning.

Key words: priority of primary general education, universal training actions, continuity in studying mathematics, system of tasks.

Контакт с автором: T:MN:DO@yandex.ru

A.A. Musina, primary school teacher, gymnasium № 33, Perm

Information technologies as the kernel of the program of class' development

In the article ICT-rich environment is updated to be managed by the teacher. Program of class' development should reflect the use of new technologies and ways to engage students to use the available sources of information; expansion of information sources is considered.

Key words: ICT-rich learning environment, program of class' development, information processing, information sources, intersubject results.

Контакт с автором: musina_alfira@mail.ru



А.Ю. Никитченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе, Московский педагогический государственный университет

Особенности литературного чтения колыбельных песен

В статье раскрываются методические особенности литературного чтения народных колыбельных песен в начальной школе. Автор показывает, что на материале произведений такого, казалось бы, знакомого учащимся жанра, как колыбельные песни, младшие школьники могут сделать немало читательских открытий.

Ключевые слова: методика литературного чтения, начальная школа, колыбельные песни.

О.В. Нюман, Карельская государственная педагогическая академия, г. Петрозаводск

Проблемы формирования самоконтроля в процессе вычислительной деятельности

Одним из регулятивных учебных действий является умение ученика осуществлять контроль (самоконтроль) выполняемых действий. В статье рассмотрены две проблемы формирования у младших школьников самоконтроля учебных действий в процессе вычислительной деятельности: создание мотивации к проверке собственных действий и поиск опорных точек для осуществления самоконтроля.

Ключевые слова: самоконтроль младшего школьника, проблемы формирования самоконтроля, мотивация к осуществлению самоконтроля, образец действия (эталон) в процессе вычислительной деятельности.

С.Я. Ромашина, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой раннего изучения иностранных языков, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет

Функции иностранного языка в современной системе образования

В статье представлены функции иностранного языка как средства развития личности в контексте интеграции в европейское и мировое образовательные пространства. Иноязычное образование рассматривается как обладающее огромным потенциалом, способное внести весомый вклад в развитие человека. Характеризуется преемственная траектория иноязычного образования, реализуемая в системе отечественного образования.

A.Ju. Nikitchenkov, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department of the russian language and its teaching in primary school, Moscow Pedagogical State University

Features of literary reading lullabies songs

In the article features of a technique of literary reading national lullabies songs in elementary school are revealed. The author shows that lullabies are already familiar to pupils. But primary schoolchildren can make more reader's opening.

Key words: technique of literary reading, elementary school, songs lullabies.

Контакт с автором: al.nikitchenkov(g) list.ru

O.V. Nyuman, Karelian State Pedagogical Academy, Petrozavodsk

Problems of formation of self-control in the process of performing arithmetic operations

One of the regulatory actions in learning is the ability of pupil to perform control (self-control) of activities. The article considers two problems, connected with the formation of self-control while performing arithmetic operations in primary school: creating the motivation for self-control of own actions and learning to find control points of reference for self-control.

Key words: self-control of primary schoolchildren, problems of formation of self-control, motivation to perform self-control, sample of action (standard) in the process of performing arithmetic operations.

Контакт с автором: ontree@yandex.ru.

S.Ya. Romashina, doctor of education, professor, head of Early language learning department, Foreign Languages Institute, Moscow City Teachers' Training University

The functions of a foreign language in the modern system of education

The article is devoted to the functions of a foreign language in the conditions of integrity to the worldwide educational space. Foreign language education is viewed as important means of the personal development. The functions of foreign language education are represented in accordance with the stages of education in Russia.

Key words: modern education, foreign language education, functions of a foreign language, personal development.



Ключевые слова: современное образование, иноязычное образование, функции иностранного языка, развитие личности.

Контакт с автором: a-schumacher@yandex.ru

Д.В. Ставцева, специалист по довузовской подготовке, Орловский государственный университет

Взаимосвязанное изучение краеведческого и геометрического материала в начальной школе

Взаимосвязанное изучение вопросов краеведения и геометрического материала в начальной школе способствует развитию у учащихся интеллекта, интереса к учению, патриотизма и др. Потенциал краеведческого материала чрезвычайно широк: от отдельных заданий до системы уроков. Его применение в начальной школе поможет в развитии математически грамотного ученика, в воспитании гражданина.

Ключевые слова: краеведческий материал, геометрический материал, начальная школа.

С.Н. Степанова, кандидат психологических наук, профессор кафедры экономики, менеджмента и прикладной информатики, Московский областной филиал «Институт искусств и информационных технологий» негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов».

Реформа начальной школы Англии

В статье рассматриваются вопросы, связанные с реформированием образования в начальных школах Англии; обсуждается процесс модернизации обучения в начальных государственных школах; анализируется обучение родному и иностранным языкам в английской начальной школе.

Ключевые слова: реформа, образование, начальная школа, обучение, язык, государственная школа, частная школа.

Л.В. Строганова, учитель начальных классов, школа № 606, Москва

Литературоведческий аспект курса «Литературное чтение»

В статье рассматривается литературоведческий аспект курса «Литературное чтение» В.Ю. Свиридовой и Н.А. Чураковой, предназначенного для обучения младших школьников чтению и

D.V. Stavceva, the expert on preuniversity preparation, Oryol State University

Integral learning of regional study issues and geometry in primary school

Integral learning of regional study issues and geometry in primary school fosters the students' mentality, interest and patriotism. Regional study information has a wide capacity: from separate tasks to lessons system. Using it in primary school will help to stimulate the development of mathematically trained pupil and to bring up a citizen.

Key words: regional study issues, geometry, primary school.

Контакт с автором: 8(920)813-01-93

S. Stepanova, candidate of psychology sciences, professor of department of economics, management and applied informatics. Moscow area subsidiary «Institute of Arts and Information Technologies» of nonstate educational establishment of high professional education «St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions».

Primary school reform in England

The article describes processes connected with the reforms of education in England. The process of modernization in primary state schools teaching is discussed. Native and foreign language teaching in English primary schools is analyzed.

Key words: reform, education, teaching, language, primary school, state school, public school.

Контакт с автором: svetste47@yandex.ru

L.V. Stroganova, primary school teacher, school № 606, Moscow

The aspect of literary studies in the course of literary reading

The article considers the aspect of literary studies in the course of Literary reading of V.Yu. Sviridova and N.A. Churakova, which is intended for teaching younger schoolboys reading and literature. The high



литературе. Доказывается высокая эффективность литературоведческой пропедевтики данного курса для изучения теории литературы в средней школе.

Ключевые слова: литературные представления младших школьников, прием сравнения, художественный образ, жанр, тема произведения, метафора, рифма, олицетворение, прием контраста, литературные и фольклорные произведения.

Р.У. Турежанова, кандидат педагогических наук, докторант УзНИИПН им. Т.Н. Кары-Ниязи, г. Ташкент, Республика Узбекистан

Б.У. Мингбаева, научный сотрудник УзНИИПН им. Т.Н. Кары-Ниязи, г. Ташкент, Республика Узбекистан

Н.Х. Хафизова, аспирант, Институт повышения квалификации и переподготовки кадров среднего специального, профессионального образования, г. Ташкент, Республика Узбекистан

Воспитание и профессиональная ориентация учащихся начальных классов средствами народного творчества

В статье освещены вопросы воспитания учащихся начальных классов на материале народного творчества, представлены направления и содержание программы национального воспитания, раскрыты особенности воспитательного процесса, ориентированного на формирование у младших школьников уважения к национальным традициям и ремеслам, обозначены задачи и содержание профессиональной ориентации, определены условия эффективности профориентационной работы.

Ключевые слова: духовные ценности, нравственные устои, социальный опыт, национальные традиции, развитие личности, народные промыслы, национальное самосознание, профессиональная ориентация, азбука профессий, диагностика способностей.

С.Е. Царева, кандидат педагогических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет

Формирование основ алгоритмического мышления в процессе начального обучения математике

Статья посвящена требованию формирования у учащихся начальных классов основ алгоритмического мышления, которое поставлено перед начальной школой Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего

effectiveness of literary propaedeutics of this course for learning theory of literature in the secondary school is demonstrated.

Key words: literary ideas of primary schoolchildren, method of comparison, word picture, genre, theme of production, metaphor, rhyme, pattern of contrast, literary and folk works.

Контакт с автором: stroganova.l@mail.ru

R.U. Turezhanova, candidate of science in education, Ph.D student, Uzbek Educational Research Institute named after T.N. Kara-Niyazi, Tashkent, Uzbekistan

B.U. Mingbaeva, research associate, Uzbek Education Research Institute named after T.N. Kara-Niyazi, Tashkent, Uzbekistan

N.H. Hafizova, Ph.D student, Institution of Advanced Training in post-secondary professional education, Tashkent, Uzbekistan

Education of pupils of primary classes on the example of folk creativity and their professional orientation

Theoretical-practical bases of education of pupils of primary classes on a material of national creativity are considered in the article, the model and the maintenance of the program of national education are presented, common factors of educational process directed on forming primary schoolchildren to respect national traditions and crafts are found out. In the article also the problems and the defined maintenance of professional conditions of efficiency of professional orientation work are designed.

Key words: cultural wealth, moral principles, social experience, national traditions, development of the person, national crafts, national consciousness, vocational counseling, alphabet of trades, diagnostics of abilities.

Контакт с авторами: тел.: +993-712-27-48-58

S. Tsareva, PhD (Pedagogy), professor, Novosibirsk State Pedagogical University

Developing basics of algorithmic thinking in elementary school math training

The article is dedicated to the task of developing the basics of algorithmic thinking of elementary school students. This task was formulated by the Federal State Educational Standard for Elementary General Education. The article substantiates the requirement for teacher's understanding such terms as *algorithm*,



образования. В ней обосновывается необходимость владения учителем понятиями *алгоритм, алгоритмическое мышление, алгоритмическая культура, теоретические основы алгоритма, предметные (эмпирические) основы алгоритма*, дается характеристика этих понятий.

Ключевые слова: алгоритм, алгоритмическое мышление, алгоритмическая культура, теоретические основы алгоритма, предметные (эмпирические) основы алгоритма.

А.М. Черкасова, аспирант, Астраханский государственный университет

Опосредованная помощь при развитии познавательной самостоятельности

В статье описывается особенность применения опосредованной помощи при организации самостоятельных работ на уроках математики с целью развития познавательной самостоятельности младших школьников. В качестве опосредованной помощи учитель использует карточки с разным уровнем помощи. В статье рассмотрены самостоятельные работы как обучающего, так и контролирующего характера.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, опосредованная помощь, самостоятельная работа.

algorithmic thinking, algorithmic culture, theoretical basics of algorithm, applied (empirical) basics of algorithm, and provides characteristics of these terms.

Key words: algorithm, algorithmic thinking, algorithmic culture, theoretical basics of algorithm, applied (empirical) basics of algorithm.

Контакт с автором: setsareva@yandex.ru.

A.M. Cherkasova, the post-graduate student, Astrakhan State University

The mediated help in developing cognitive independence

The article describes the organization of independent works at lessons of mathematics for the purpose of developing informative independence of primary schoolchildren. As the mediated help the teacher uses cards with different level of the help. In the article independent works of both training and supervising character are considered.

Key words: informative independence, mediated help, independent work.

Контакт с автором: amcherk@mail.ru

В СЛЕДУЮЩЕМ НОМЕРЕ:

- Требования ФГОС и их реализация в преподавании предмета «музыка» (Г.П. Сергеева, М.С. Красильникова, В.О. Усачева, С.Г. Макеева, Л.Н. Новикова, Н.В. Бирюкова, Д.Б. Кусина, Т.В. Осипова, И.М. Кулешова, Т.С. Савина и др.)
- Лингвометодические основы преподавания дизорфографии (Н.С. Шаповалова)
- Организация учебного диалога на уроках литературного чтения (Е.А. Вакуленко)
- Проблемы вузовской подготовки учителей начальных классов к работе по новому стандарту (Л.П. Стойлова)
- Педагогический мониторинг (М.Е. Дмитриева)
- Рисование с натуры или по памяти. Цветы нашей Родины (Ж.В. Тимофеева)

ИЗДАТЕЛЬСТВО

ЮВЕНТА

ПРЕДСТАВЛЯЕТ

СООТВЕТСТВУЕТ ТРЕБОВАНИЯМ ФГОС

ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ

«Тренажер. Готовимся к итоговой диагностике в 1 классе». (Мишакина Т. Л. и др.)

«Тренажер по математике».

Подготовка к итоговой аттестации в начальной школе. (Мишакина Т. Л., Гладкова С. А.)

«Тренажер по русскому языку».

Подготовка к итоговой аттестации в начальной школе. (Мишакина Т. Л., Алдошина Н. Е.)

«Тренажер по литературному чтению».

Подготовка к итоговой аттестации в начальной школе. (Мишакина Т. Л., Гладкова С. А., Митрофанова Г. И.)

«Тренажер по окружающему миру».

Подготовка к итоговой аттестации в начальной школе. (Мишакина Т. Л., Гладкова С. А., Чижилова С. Б.)

ИТОГОВЫЕ ТЕСТЫ

«Итоговые тесты по русскому языку для 2 класса. Тренажер». (Мишакина Т. Л., Гладкова С. А.)

«Итоговые тесты по русскому языку для 3 класса. Тренажер». (Мишакина Т. Л., Столярова С. А.)

«Итоговые тесты по русскому языку для 4 класса. Тренажер». (Мишакина Т. Л., Соковрилова М. К.)

«Итоговые тесты по математике для 2 класса. Тренажер». (Мишакина Т. Л., Гладкова С. А.)

«Итоговые тесты по математике для 3 класса. Тренажер». (Мишакина Т. Л., Чижилова С. Б.)

«Итоговые тесты по математике для 4 класса. Тренажер». (Мишакина Т. Л., Новикова С. Н.)

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

«Формирование универсальных учебных действий».

Тренажер для учащихся 2 класса. (Мишакина Т. Л., Чижилова С. Б., Ванина В. В.)

«Формирование универсальных учебных действий».

Тренажер для учащихся 3 класса. (Мишакина Т. Л., Новикова С. Н., Александрова С. Н.)

«Формирование универсальных учебных действий».

Тренажер для учащихся 4 класса. (Мишакина Т. Л., Гладкова С. А.)

«ПОРТФОЛИО учащегося начальной школы».

(«Копилка успехов ученика».) Мишакина Т. Л.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕТРАДИ по русскому языку для 2 класса

«Звуки и буквы. Гласные и согласные. Алфавит». (Мальцева И. В.)

«Перенос. Ударение. Слова с двойными согласными». (Мальцева И. В.)

«Разделительный и смягчающий «ь». Слова с сочетаниями «жи-ши», «ча-ща», «чу-чу», «чк-чн». (Мальцева И. В.)

«Имя существительное. Имена собственные и нарицательные». (Мальцева И. В.)

«Текст, предложение и слово. Главные члены предложения. Предлог». (Мальцева И. В.)



ИЗДАТЕЛЬСТВО
ЮВЕНТА

Почтовый адрес: 125284 Москва, а/я 42 с пометкой «Ювента-НШ».

Телефон: (495) 796-92-93, факс: (495) 796-92-99

E-mail: booksale@si.ru Адрес в Интернете: www.books@si.ru

Книги по почте высылаются только после оплаты счета из издательства (с учетом доставки). Наложным платежом книги не высылаются.

Магазин издательства в г. Москве: ул. 1905 года, д. 10 А.

Телефон: (499) 253-93-23 (с 10 до 19, выходные – воскресенье, понедельник).